



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

МАТЕРІАЛИ
Міжнародної науково-практичної конференції
«СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ»
(ICRASP 2020)

15 травня 2020 року

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2020

*Рекомендовано до друку Радою факультету
політико-інформаційного менеджменту
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 10 від 26 травня 2020 р.)*

Редакційна колегія:

Каламаж Руслана Володимирівна – професор, доктор психологічних наук;

Матласевич Оксана Володимирівна – доцент, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»;

Шовкова Оксана Дмитрівна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

Сучасні дослідження когнітивної психології (ICRACP 2020): матеріали наук.-практ. конф., м. Острог, 15 травня 2020 р. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 76 с.

DOI 10.25264/15.05.2020

У збірнику представлено матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ» (ICRACP 2020), метою якої було висвітлення результатів сучасних досліджень у теоретичній та прикладній когнітивній психології.

Для науковців, викладачів, аспірантів та магістрантів, студентів гуманітарних спеціальностей, практичних психологів, вихователів, соціальних працівників.

Редакційна колегія може не поділяти концептуальні ідеї авторів та інтерпретаційні підходи, репрезентовані у викладених тезах. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, статистичних й емпіричних даних несуть автори публікацій та їхні наукові керівники згідно з юридичними та етичними нормами академічної доброчесності. Редколегія залишає за собою право незначного редагування та скорочення поданих для публікації матеріалів.

УДК 159.95

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Криворука Єлізавета Вікторівна РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ	5
Мамчур Вікторія Степанівна ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	7
Мацелюх Катерина Володимирівна ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО ОБРАЗУ ПСИХОЛОГА У СВІТОГЛЯДНОМУ СПРИЙНЯТТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	9

НЕЙРОПСИХОЛОГІЯ ТА КОГНІТИВНА НАУКА

Костриба Олена Вікторівна, Подвишенний Олександр Андрійович ДЕПРЕСИВНА ПОВЕДІНКА В КОНТЕКСТІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (НА ПІДСТАВІ ПРАЦІ ДІКА СВААБА «МИ-ЦЕ НАШ МОЗОК»)	11
Садикіна Альона Сергіївна ЕТАПИ РОЗВИТКУ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ДИТИНИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	14

ДОСЛІДЖЕННЯ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ В КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Артерчук Катерина Русланівна ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗПОДІЛУ УВАГИ В КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	16
Бозинчук Наталія Михайлівна ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ЗАБАРВЛЕННЯ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ	19

МИСЛЕННЯ ТА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Бородулькіна Тетяна Олександрівна РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	21
Говорадло Владислава Сергіївна КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО	23
Зубар Аліна Павлівна РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ КУЛЬТУРОЛОГІВ	25
Кравченко Роман Олегович ВПЛИВ ФЕНОМЕНУ БААДЕРА-МАЙНХОФ НА ПРИЙНЯТТЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЮ СПІЛЬНОТОЮ ДЕСТРУКТИВНИХ РІШЕНЬ	27
Мовчун Андрій Ілліч КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ	29
Павловська Валентина Володимирівна ПСИХОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	31
Стефурак Степан Михайлович, Кальянов Антон Борисович ХОЛІСТИЧНА МОДЕЛЬ ВПЛИВУ КОГНІТИВНИХ ФІЛЬТРІВ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ	33
Ткачук Ольга Володимирівна РЕФЛЕКСІЯ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ	36
Shovkova Oksana THE PROBLEM OF ILLUSION OF THINKING AND CRITICAL THINKING IN LEARNING ENVIRONMENT	38

ІНТЕЛЕКТ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Ричок Анастасія Сергіївна ВИТОКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ	41
---	----

МОВА, МОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПІЗНАННЯ

Довгань Наталія Олександрівна ОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПОКОЛІНЬ	44
Carmita Chávez, Мазуркевич Ольга Миколаївна РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	46
Ялова Оксана Володимирівна ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	48

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

Лапшова Наталія Сергіївна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ	50
---	----

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Вільчинська Тетяна Пилипівна ПОНЯТТЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЛІНГВОКОГНІТИВНОМУ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ВИМІРАХ	52
Zaharevich Natalia REFLECTIVE SKILLS INFLUENCED BY MOTIVATION AND VOLITIONAL SELF-REGULATION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF SENIOR STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING	54
Ковальська Наталія Олегівна КОГНІТИВНО-БІХЕВІОРАЛЬНИЙ ПІДХІД У КОНСУЛЬТУВАННІ	56
Медведєв Віталій Миколайович ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СЦЕНАРІЮ ПСИХОЛОГА ДЖОРДАНА ПЕТЕРСОНА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ	58

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Аблямітова Фатіме Сафтерівна ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ	60
Парницька Надія Ярославівна ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ	62
Яковлева Марія Василівна ВАЖЛИВІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ	65

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Калюжна Євгенія Миколаївна, Гайдасенко Світлана Петрівна КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ	67
Калюжна Євгенія Миколаївна, Пономаренко Олена Миколаївна МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ	69
Azmat Farooq Ahmad Khurram, Dr. Mobeen Ul Islam, Dr. Saifullah Saifi, Ms Sadaf Aslam USE OF METACOGNITIVE THINK-ALOUD ON PROSPECTIVE TEACHERS UNDERSTANDING IN RESEARCH PROJECT	72

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Криворука Єлизавета Вікторівна,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м.Київ

РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Нещодавні події в світі, пов'язані з пандемією коронавірусу призвели до різких змін життєдіяльності кожної людини, тому одним із головних та актуальних завдань психологічної практики є допомога людям у стресових ситуаціях, з метою подолання наслідків зіткнення з несприятливими обставинами, запобігання деструктивній поведінці, поліпшення загального благополуччя та якості життя після пандемії. Новітні виклики спонукають фахівців до пошуків актуальних методів і засобів психологічної допомоги та особистісного зростання. До таких технологій ми відносимо психотехнології розвитку резильєнтності, оскільки саме дане явище пов'язане зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов. Станом на сьогодні, активною розробкою практичних рекомендацій щодо її розвитку займаються представники когнітивно-поведінкового напрямку [1, с. 57]. Тому вважаємо за доцільне розглянути поняття «резильєнтність» саме в межах даного підходу.

Отже, під резильєнтністю ми розуміємо здатність особистості до успішного подолання складних обставин, що обумовлена системою переконань людини про себе, світ та взаємини з ним.

На сучасному етапі свого розвитку когнітивно-поведінковий підхід до дослідження резильєнтності набуває все більшої практико-орієнтовану спрямованість. Однак, усі дослідження базуються на принципі того, що те, як ми думаємо про події, визначає те, як ми ставимось до них. John O.P. та Gross J.J. [3, с. 1302] припускають, що переоцінка сенсу ситуації призводить до адаптивного та стійкого реагування. Таким чином, люди, які регулярно використовують когнітивну переоцінку як механізм подолання стресу мають вищий рівень резильєнтності, ніж ті, хто цього не робить.

Слід зазначити, що резильєнтність розглядається як багаторівневий феномен, що спирається на взаємодію численних чинників, які знижують ризик виникнення проблем психічного та особистісного розвитку та сприяють успішному подоланню стресових ситуацій [2, с. 303]. Так, Weerasekera P [4, с. 121-124] виокремлює такі чинники :

1. Заохочення добрих стосунків з сім'єю, друзями та соціумом в цілому;
2. Уникання розгляду проблем як нестерпних;
3. Прийняття обставин, які неможливо змінити;
4. Рух до реалістичних цілей;
5. Здійснення рішучих дій у несприятливій ситуації;
6. Пошук способів кращого розуміння себе після несприятливих обставин;
7. Збереження надії;
8. Турбота про своє фізичне та емоційне самопочуття.

Наведенні вище чинники безумовно дозволяють підвищити рівень сформованості резильєнтності. В умовах пандемії дане питання стає все актуальніше, адже зараз, як ніколи людство знаходиться під впливом наслідків вірусу. Вважаємо, що саме методи когнітивно-поведінкового підходу націлені на реалізацію та активацію зазначених вище чинників та є ефективними для особистісного зростання та покращення якості життя, зокрема розвитку резильєнтності та покращення психічного благополуччя. Адже, в їх основі лежить ідея про те, що спосіб мислення має позитивний вплив на

поведінку, настроїв, взаємини з іншими людьми. Тобто, змінивши мислення на більш адаптивне, можна скорегувати неефективні моделі поведінки особистості та її ірраціональні переконання.

Викладене дозволяє дійти таких висновків: по-перше, резильєнтність –це здатність людини будувати повноцінне життя у складних умовах за значної загрози для її особистісного розвитку; по-друге розуміння особливостей, чинників та факторів розвитку резильєнтності в умовах пандемії може допомогти фахівцям із психічного здоров'я розробити спеціальні психотехнології для розвитку здатності успішного та самостійного подолання стресових ситуацій.

Перспективою подальших досліджень ми вважаємо отримання емпіричних даних щодо ефективності застосування технік когнітивно-поведінкового підкоду для розвитку резильєнтності в умовах пандемії.

Список використаних джерел

1. Рьльская, Е.А., 2014. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии. Теория и практика общественного развития, 8, с.57-58.
2. Ющенко, І.М., 2015. Резилієнтність дитини в парадигмі ресурсного підходу. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки, 128, с. 302-306.
3. John, O.P., & Gross, J.J., 2004. Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, pp.1301–1334.
4. Weerasekera, P., 1996. *Multiperspective Case Formulation: A Step towards Treatment Integration*. Melbourne: Krieger Publishing, pp.121-124.

Мамчур Вікторія Степанівна

Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Фундаментальним завданням сучасної професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти є формування висококомпетентного фахівця, який здатний ефективно впроваджувати здобуті знання в практичній діяльності, вирішувати складні професійні проблеми. Проте для успішного та ефективного професійного становлення в сучасних умовах важливими є набуття та розвиток так званих навичок 21 століття, які сприятимуть ефективній діяльності в умовах невизначеності, адаптації до нових соціальних, технологічних, культурних вимог тощо. Таким ефективним, універсальним та інноваційним методом оптимізації професійного становлення, який дасть важливі інструменти для проектування змістовного, наповненого задоволенням життя, у якому гармонійно співіснують особистість майбутнього вчителя та його робота є дизайн-мислення.

Тому головною метою нашої наукової праці є теоретичне дослідження та емпірична перевірка дизайн-мислення в оптимізації професійного становлення майбутніх вчителів початкової школи.

Ідея дизайн-мислення вперше була сформована Гербертом Саймоном в 1969 році. Наступними ідею істотно розвинули брати з Кремнієвої Долини вчені Стенфордського університету Девід та Том Келлі. Зарубіжні дослідники здебільшого розглядають дизайн-мислення як інструмент для розв'язування проблемних завдань, створення інноваційних продуктів, генерації нових рішень у бізнесі, маркетингу, інформаційних технологіях [3].

Дослідники з того ж Стенфордського університету Білл Барнетт та Дейв Еванс розглядають дизайн-мислення з психологічної точки зору, як необхідну умову для проектування власного успішного життя[1].

Варто зазначити, що і в зарубіжній, й у вітчизняній психологічній науці практично немає теоретичних та емпіричних досліджень з дизайн- мислення як умови для оптимізації професійного становлення. А наявні результати досить важко співвіднести чи порівняти між собою оскільки вони досліджують різні вікові категорії, різні сфери застосування тощо.

Англійське слово «дизайн» в залежності від контексту може означати мета, проєкт, задум, намір план, оформлення, креслення, конструкція, ескіз, малюнок, візерунок, композиція, витвір мистецтва. Разом із цим дизайн – це процес створення та оформлення продукту. Тобто в одному цьому слові одночасно містяться задум, процес його втілення та кінцевий результат [2].

Дизайн-мислення, в контексті нашого дослідження, ми розуміємо як метод впорядкування та організації мислення в найбільш оптимальну та комфортну для людини систему. Вдала та ефективна організація власного мислення є ключовим процесом для створення успішного майбутнього та планування щасливого життя. В рамках нашого дослідження використання дизайн-мислення студентами, які здобувають фах вчителя початкових класів, дозволить оптимізувати професійне становлення, поглянути на своє майбутнє, свою професійну діяльність і створити проєкт власного життя, бути завжди готовим адаптуватися, проявляти творчість у пошуку найоптимальніших ідей розвитку свого життєвого шляху.

Сучасні провідні дизайнери відзначають, що жоден підручник чи фахівець не дасть вичерпну відповідь як створювати виключно хороший дизайн, уникаючи помилок. Адже дизайн не точна наука із чіткими та суворими правилами, дотримання котрих гарантувало б відмінний результат. Радше це поєднання знань, технології та досвіду, творчого мислення та жаги до експериментів[2]. Саме тому ми виокремили такі показники дизайн- мислення як: метакогнітивні здібності, рефлексивність та креативність для того, щоб вивчити головний предмет нашого дослідження – дизайн-мислення як умови оптимізації професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів.

Для цього, в рамках дослідницької роботи було теоретично проаналізовано психологічну та психолого-педагогічну літературу, а в емпіричній площині ми вимірюємо головні показники дизайн-мислення: метакогнітивні здібності, рефлексивність та креативність.

Метакогнітивні здібності – планування, моніторинг, оцінка.

Рефлексивність – «Рефлексивні вміння» О. Савченко. Три рівні організації рефлексивних вмінь: 1) когнітивні рефлексивні вміння, сформовані для забезпечення ефективного розв’язання рефлексивних задач, що потребують усвідомлення засобів вирішення проблемних питань, аналіз наявної системи знань, співвідношення обраних засобів вирішення задачі з її умовами та вимогами; 2) метакогнітивні рефлексивні вміння, що формуються та набуваються для вирішення задач в яких розумова активність суб’єкта спрямовується на аналіз та регуляцію власної розумової діяльності, на перетворення моделі «процесу вирішення проблеми» на саморегуляцію рефлексивної активності (метакогнітивний рівень); 3) Особистісні рефлексивні рівні, що забезпечують розв’язання внутрішнього протиріччя в процесі вирішення рефлексивних задач на самодетермінацію, самопізнання, самовизначення, самопроекування та самоздійснення (особистісний рівень).

Креативність – опитувальник креативності К.Джонсона в модифікації Е. Тунік.

Критерії оптимізації професійного становлення: об’єктивні – навчальні результати, суб’єктивні – для діагностики мотиваційної сфери методика Т. Елерса «Вивчення мотивації до успіху», опитувальник професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер, рівень задоволеності професією В. Ядова в модифікації А. Реан.

Відтак, подальше дослідження дизайн-мислення відбуватиметься в напрямку проведення та аналізу емпіричних результатів та оформлення практичних рекомендацій для майбутніх вчителів початкових класів щодо використання дизайн – мислення.

Список використаних джерел

1. Бернетт, Б., Еванс, Д., 2018. Дизайн мислення. Київ : Наш Формат.
2. Голубева, О.Л., 2004. Основы дизайнерской композиции: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Изд. дом «Искусство».
3. Келлі, Т., Келлі, Д., 2017. Творча впевненість. Як розкрити свій потенціал. Київ : Основа.
4. Пасічник, І.Д. ред., 2015. Психологія мислення. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія».

Мацелюх Катерина Володимирівна

Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО ОБРАЗУ ПСИХОЛОГА У СВИТОГЛЯДНОМУ СПРИЙНЯТТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Роль психології на сьогодні й у майбутньому залежить від характеру запитів на її послуги у суспільстві. Звідси логічно випливає, що структура такої затребуваності тісно пов'язана з образом психолога у свідомості людей. Стереотипізація образу психолога зумовлює відсутність продуктивної праці психолога та пригальмовує розвиток психологічної науки в Україні в цілому. Питання про формування образу психолога у населення вимагає подальшого вивчення.

У повсякденному житті існує викривлене бачення образу психолога (Лук'янова О.В) [2]. Психолога часто прирівнюють до феї з чарівною паличкою, яка може вирішити усі проблеми та знає відповіді на усі питання або злого монстра, який захоплює клієнта й змінює його бачення на світ. Чимало проблем, пов'язаних з викривленим ставленням до образу психолога існує на сьогодні, зокрема невисокий рівень психологічної культури в Україні. У зв'язку з цим важливим є формування коректного образу психолога у людей.

Розуміючи важливість пропагування правдивого образу психолога, метою нашого дослідження було обґрунтувати важливість формування адекватного образу психолога у підлітків.

Формування коректного образу психолога – важлива тема, яка заслуговує детального дослідження, оскільки викривлене ставлення може нести за собою страх співпраці з психологом осіб, які потребують психологічної допомоги.

Важливий вклад у вивчення теми сприймання образу психологів зробили вчені К. Ваггош та Нагт, які досліджували стереотипний образ психолога в масовій свідомості [2]. А.І.Донцов та Г.М.Білокрилова вивчали уявлення людей про зміст роботи психолога [2]. Р.Е. Страмілов у своєму науковому доробку констатував те, що на формування образу психолога впливає ЗМІ [4]. О.Г. Ксенда вивчав образ психолога в уявленні студентів-психологів [2]; В.Л. Бозаджиев досліджував формування іміджу психолога у представників різних соціальних груп [1].

Формування образу будь-якої професії – процес, який передбачає ідентифікацію з образом-ідеалом. Своєрідним еталоном у професійній самосвідомості виступає узагальнений образ професіонала (О.Г.Ксенда)[2].

Образ професії часто пов'язують з образом конкретних людей і їх професійною біографією, визначеними професійними цінностями.

Основним джерелом інформації про професії та професіоналів є засоби масової інформації, Інтернет і кінематограф. У громадській свідомості під впливом ЗМІ формується стійкий стереотипний образ. Виходячи з твердження Е.А. Климова про те, що образ в широкому сенсі не обов'язково якась візуалізація, але будь-яка суб'єктна модель реальності, суб'єктивна модель чого-небудь, можна стверджувати, що образ професіонала – це суб'єктивна модель професіонала, тісно пов'язана з уявленнями про професійну діяльність і професійно важливі якості, які займають одне з центральних місць[4]. Якщо це конкретно образ психолога, то сама особистість психолога виступає в якості одного з основних інструментів його роботи.

На сьогодні у свідомості більшості людей образ психолога не сформований, він складається з різноманітної й несистемної інформації, яка запозичується, в основному, із засобів масової інформації. Люди бачать «картинку», яку їм подає мас-медіа [4]. Таким чином, ЗМІ є постачальниками контенту, з якого люди конструюють образ психолога. Проблема не в тому, що образ психолога, створений ЗМІ, витісняє коректний, а в тому, що справжнього розуміння ролі і функцій психолога у більшості осіб немає. Справжній образ психолога у людей не встигає сформуватися. Замість нього, у свідомості людей з'являються спотворені образи-химери, наприклад, психолог, який з готовністю відповідає на найпотаємніші і відверті запитання. Такий психолог охоче дає поради навіть заочно,

тим часом як психолог-професіонал у процесі роботи з клієнтом уникає надання порад, адже головне завдання психолога – допомогти людині знайти потрібні відповіді в самій собі.

Інша проблема полягає в тому, що образ психолога оповитий стереотипами. Маркетингові системи підтримують стереотип всемогутності психологів, розглядаючи діяльність психологів та психотерапевтів у різноманітних ток-шоу, які, по суті, виконують одну і ту ж саму функцію. Очевидно, що люди, котрі мало знайомі з психологією, асоціюють психолога з психіатром, через що відбувається зсув уявлення про функції психолога в сторону медицини.

Важливо відзначити, що сам факт присутності психолога виступає, як символ престижу, тобто психолог стає особою, яка працює на підвищення статусу, а не в рамках своїх компетентностей вирішує психологічні проблеми.

Ще однією проблемою є відсутність у пересічних людей культури спілкування з психологами. Уявлення про можливості та реальні обов'язки психолога дуже розмиті, тому йому часто доводиться самому пояснювати оточуючим свої функції і визначати межі компетентності.

Якщо розглядати сприймання образу психолога саме такою віковою групою, як підлітки, то варто розуміти, що підлітковий вік – це перша перехідна ланка між періодом дитинства до зрілості. Якісні зміни (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення, зміни в емоційній та інтелектуальній сферах) породжують новий рівень самосвідомості, потреби у самостверженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Інтенсивно розвивається світогляд підлітка у період його дорослішання. О.О. Сокурєнко розглядає світогляд, як інтегральне духовне утворення, яке спонукає особистість до практичної дії, до певного способу життя та думки. Світогляд являє собою систему принципів, поглядів, цінностей, ідеалів і переконань, що визначають ставлення особистості до дійсності, загальне розуміння світу, життєві позиції людей. Світогляд особистості – система поглядів на світ у цілому, на ставлення людини до суспільства, природи, самої себе [3].

Отже, сприймаючи світ загалом, підлітки сприймають кожен його окремий компонент через призму своїх уявлень, бачень та попереднього досвіду. У цій світоглядній картині підлітків є місце і для образу психолога та уявлення про нього. Важливо на цьому віковому етапі показати конструктивний образ психолога та те, що однією зі сфер роботи психолога є робота з підлітками, які можуть бути «почуті» психологом, у разі потреби.

Список використаних джерел

1. Бозаджиев, В.Л., 2009. Имидж психолога. Москва: Издательство «Академия Естествознания».
2. Ксенда, О.Г., 2010. Образ студента в представлении студентов-психологов. Психологические исследования, 2, с.55-59.
3. Любимова, Г.Ю, 2000. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов. Вестник Московского университета. Серия 14 :Психология, 1, с. 48-55.
4. Формирование образа психолога средствами массовой информации в быденном сознании людей. Ваш психолог: веб-сайт. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/2298-formirovanie-obraza-psixologa-sredstvami-massovoj-informaczii-v-obydennom-soznanii-lyudej>. Дата звернення: (6.05.2020).

НЕЙРОПСИХОЛОГІЯ ТА КОГНІТИВНА НАУКА

Костриба Олена Вікторівна, Подвишенний Олександр Андрійович
Національний університет «Острозька академія», м.Острог

ДЕПРЕСИВНА ПОВЕДІНКА В КОНТЕКСТІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (НА ПІДСТАВІ ПРАЦІ ДІКА СВААБА «МИ – ЦЕ НАШ МОЗОК»)

У період всесвітньої пандемії Covid-19 більшість науковців звертають увагу на фізичне здоров'я особистості. Але психологічний стан, в якому перебуває соціум в час кризи, впливає не лише на фізичний стан індивіда, але також виявляється у психологічному та соціальному функціонуванні особистості. Ми у своїй роботі розглянемо саме психологічне здоров'я індивіда у контексті праці Діка Свааба «Ми – це наш мозок» (2011).

Сьогодні людина в умовах самоізоляції переживає полярність емоцій, думок та уявлень. Це може бути спричинено тимчасовою втратою сімейного доходу, безробіттям та пошуком нових вакансій, неможливістю відвідати родичів та отримати належну підтримку тощо. У нашому інформаційному середовищі індивід перебуває в постійному страху та тривозі, як наслідок, у людини втрачається апетит та з'являється апатія, також спостерігається різка зміна настрою та пригніченість, висока агресивність. Якщо такі поведінкові вияви зберігаються не менше двох тижнів – це перші сигнали про початок депресії.

Говорячи про депресивний стан у людини, варто, першою чергою, зрозуміти, в якій частині мозку відбуваються ті процеси, які змушують нас радіти життю, сміятися, сумувати, тривожитися, а інколи навіть думати про самогубство. Для того, щоб описати ці процеси ми взяли за основу дослідження європейських і вітчизняних нейропсихологів.

Більшість науковців одноставно вважають, що генератором «доброго-поганого» настрою є гіпоталамус. В. Боцюрко зазначає, що гіпоталамус є «регулятором біоритмів, здійснює регуляцію ендокринної системи (ритм секреції), забезпечує інстинктивні потреби (голод, спрага, статевий потяг), бере участь в емоційних реакціях (страх, гнів). Тому проблема гіпоталамічних порушень виникає в практиці не тільки ендокринологів, але й невропатологів, терапевтів, психіатрів, акушерів-гінекологів» [1, с. 290] Протягом минулих століть депресію не розглядали, як психічне захворювання, а вияв слабкості, ліношів, слабкодухості в людей, не здатних керувати своїм життям, хоча насправді проблема крилася в нейробіологічному виділенні тих чи інших гормонів в організмі людини.

Згідно з даними експертної комісії міністра охорони здоров'я України Уляни Супрун: «Депресія – це хвороба, яка щороку вражає понад 300 мільйонів людей, сильно погіршує їхню якість життя і працездатність, а також може призвести до суїциду. Кожен шостий хоча б раз в житті переживав депресивний епізод. Жінки страждають на депресію майже вдвічі частіше за чоловіків. Депресію часто ігнорують та не діагностують лікарі, а самі пацієнти не поспішають звертатися по допомогу. Лише двоє з п'яти людей, що страждають на депресію, залежності чи тривожність, шукають лікарської допомоги» [3]. В українському суспільстві не прийнято обговорювати проблеми особистого характеру, хоча саме вони часто лягають в основу інших соціальних негараздів, тому пацієнти рідко звертається за фаховою допомогою. Інша річ – європейські країни, де науковці проводять практичні дослідження, як запобігти виявами депресії й поліпшити морально-психологічний стан населення в часи кризи, особливо гостро це питання постало з поширенням пандемії COVID-19.

Нідерландський нейропсихолог Дік Свааб партикулярно розглянув проблему депресії у своїй монографії «Ми – це наш мозок», а саме Розділі VI. Гіпоталамус. Вживання, гормони й емоції. Науковець стверджує, що депресія є самостійним захворюванням, хоча часто й може прогресувати у зв'язі з різними фізичними і психологічними паталогіями. «Лікар повинен усвідомлювати, що

депресія може бути першим сигналом інфекційної хвороби, пухлини, гормонального порушення, автоімунного захворювання чи порушення обміну речовин» [2, с. 149], однак існує теза, що депресія відіграє еволюційний характер: вона допомагає людям, що посідають вищу ієрархію, безкровно посідати нижчу соціальну ланку. Уникання полювання за самицями, візуального контакту, фізичного змагання виключає необхідність боротьби за різні привілеї. Людина тоді самоізолюється і дає змогу «цивілізовано посісти» своє місце у вертикалі іншій сильнішій особі.

Дік Свааб зазначає, що різні індивіди по різному реагують на стресові ситуації, відтак у них у різній формі відбувається перебіг депресивної захворюваності. Відповідь полягає «у комбінації наших генетичних відмінностей із тими факторами, які впливали на наш розвиток у матці та післяпологовому періоді. Усі ці чинники програмують активність системи стресу» [2, с. 151]. Унаслідок стресу мозок людини виділяє надто потужну кількість кортикотропного-релізінг-гормону та кортизолу, більш відомого, як гормон стресу, а в силу генетичної рецепції кожного організму він по різному визначає стадію депресивної реакції на такий сплеск. Вчений зазначає, що існують певні конкретні соціальні, історичні, психологічні фактори, що зумовлюють високий рівень стресу. Він наводить приклад амішів, які повністю ізольовані від сучасного світу, що негативно впливає на морально-психологічний стан молоді й часто викликає в них депресію.

Для того аби правильно діагностувати депресію й відповідно її лікувати, необхідно зрозуміти, які її форми існують в наш час. Існує полярна (велика депресія) та біполярна (сезонний афективний розлад або SAD). Більшість людей страждає на SAD під час зміни пір року та порушення діяльності біологічного годинника під дією стресу або інших чинників. Однак біполярна депресія буває незалежно від пори року. Вона може бути викликана глибоким моральним потрясінням як автокатастрофа, аборт, каліцтво тощо. Яскравим симптомом біполярної депресії є гіпоманія. Якщо виявів манії чи гіпоманії нема, то можна констатувати однополярну депресію. «Її підвидом є меланхолійна депресія, яку супроводжують значне порушення ритму дня і ночі та втрата апетиту. Якщо депресія викликана преднізоном чи схожими речовинами, її називають атиповою» [2, с. 155]. Таку форму депресії можнавилікувати нормалізацією біологічного ритму, встановленням сталого режиму сну, а також правильним здоровим раціоном харчування.

Існують різні види терапії депресії. Найбільш відомими й ефективними з них станом на сьогодні є антидепресанти, електрошок та зміна кліматичного фону. Але такі методи лікування також мають негативний вплив на психіку людини. Дік Свааб порівнює удар електрошоком з перезавантаженням комп'ютера, коли людина, як робот, «вмикається та вимикається» – відбувається стрибок із свідомості у несвідоме, як наслідок, з'являються провали в пам'яті, але симптоми депресії зникають (фрустрація). Багато мільйонів людей сьогодні вживають антидепресанти, однак вони мають і зворотну сторону, зокрема виникнення залежності та можливий ефект плацебо. «Сильний ефект плацебо при депресії зовсім не рідкість. Сподівання на дію плацебо від депресії супроводжується високою активністю передлобної кори» [2, с. 157–158]. Фактично, людина активує паралельну ділянку мозку і змушує виділяти її гормони, які заглушують вплив кортизолу.

Не менш важливим є й висока доза вітаміну D, особливо в літніх людей, та теплий помірний клімат, що позитивно налагоджує роботу біологічних ритмів і запобігає виникненню манії чи психозу. Проте обираючи будь-який із вищезазначених методів, треба враховувати, що депресія походить від раннього порушення розвитку людини – івилікувати її остаточно фактично не можливо.

Отже, ми можемо стверджувати, що у виникненні депресії бере участь ціла нейронна мережа головного мозку шляхом активації хімічних посланців. Важливо, що схильність до депресивної поведінки має генетичну основу і в різних людей вона має різний характер і форму перебігу, однак абсолютно у всіх так звана вісь стресу відіграє центральну роль.

Розглядаючи різноманітні варіанти терапії, треба враховувати те, що схильність до депресії формується на внутрішньоутробному періоді розвитку, де в силу різних обставин відбувається порушення розвитку мозку. Відтак, жодна терапія не може остаточно запобігти депресії.

В умовах карантину, спричиненого пандемією Covid-19, в багатьох людей спостерігається підвищений рівень тривоги і стресу, що виливається у страх, відчай, а також подекуди в апатію та агресію. Проте рівень депресивної поведінки значно не зростає, позаяк це явище є виключно індивідуально-фізичним і носить індивідуально-психологічний характер.

Список використаних джерел

1. Боцюрко, В.І., 2017. Дисфункція гіпоталамуса: етіологія, клініка, діагностика, лікування (методичні рекомендації). Міжнародний ендокринологічний журнал, 13(4), с. 290-296.
2. Свааб, Д.Ф., 2016. Ми – це наш мозок. Київ: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
3. Що потрібно знати про депресію [Електронний ресурс]. Супрун, У. Ю. 2019. <https://life.pravda.com.ua/health/2019/06/21/237291/>

Садикіна Альона Сергіївна

Національний університет «Запорізька Політехніка», м. Запоріжжя

ЕТАПИ РОЗВИТКУ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ДИТИНИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Останнім часом вчені різних сфер приділяють багато уваги вивченню впливу загальноосвітньої системи освіти на розвиток дитини. Активно вивчаються принципи, на яких будується українська освіта та можливості її модернізації. І одним з шляхів, за яким, на думку науковців, може відбуватися процес модернізації загальноосвітньої системи,—це закладення в її основу закономірностей та принципів розвитку нервової системи дитини. І вальдорфська педагогіка, на наш погляд, є однією з тих педагогічних систем, в методології якої закладене розуміння принципів, за якими розвивається нервова система дитини. Тому дослідження процесу відображення етапів розвитку нервової системи дитини в навчально-виховному процесі, побудованого на засадах вальдорфської педагогіки, на наш погляд, є актуальним.

На думку британських дослідників, нервова система людини в процесі свого формування та розвитку проходить три етапи, кожен з яких триває сім років та має в своїй основі певні особливості та закономірності [2]. Першим етапом розвитку нервової системи дитини є сенсорний етап, на якому формуються усі сім сенсорних систем людини (пропріоцептивна; вестибулярна; тактильна; слухова; зорова; нюхова; вкусова). Триває цей етап від народження дитини до семи років і завершується психічним і фізіологічним дозріванням дитини до школи. В цей період дуже важливим є те, наскільки сенсорним є середовище, в якому розвивається дитина. Адже, саме на основі сенсорного досвіду, як вважає невролог Г.О. Андрієвська, пізніше у дитини сформуються вищі психічні функції та здібності до соціальної комунікації [1]. У вальдорфській педагогіці перші сім років життя є періодом розвитку органів чуття, тобто всіх сенсорних систем дитини. Тому в вальдорфських дитячих садках приділяють багато уваги тому, щоб навчити дитину контактувати з різним сенсорним матеріалом та допомогти їй розвинути необхідні навички. Е.М. Грюнеліус, вивчаючи особливості дошкільної вальдорфської педагогічної системи, звернула увагу на те, що центральне місце в навчально-виховному процесі в цей період займають ігри дітей з різним сенсорним матеріалом природного походження: камінням, деревом, вовною та ін.. З цих матеріалів вихователі роблять різноманітні сенсорні доріжки, по яких ходить дитина [3]. Такий прийом, як вважає В. Хольцапфель, забезпечує необхідну для розвитку нервової системи дитини сенсорну стимуляцію та розвиває її чуттєвість до навколишнього середовища, яка пізніше трансформуються в уміння дитини обирати [6]. Велика увага в виховному процесі приділяється руховим іграм, особливо тим, де дитині потрібно лазити, забиратися на різні споруди, тримати рівновагу. Таким чином, в дітей відбувається процес розвитку вестибулярного апарату, який відповідає за низку навичок, які знадобляться дитині в школі: здатність орієнтуватися в просторі; контролювати та утримувати позу; концентрувати та утримувати увагу; здатність вирішувати математичні завдання та засвоювати числові ряди; здатність відчувати тонус м'язів та інше. Більш того, така активна сенсорна стимуляція, на думку голландського невролога Ч.Ньокітьєна, стимулює прискорення дозрівання анатомічних структур мозку. Такий ефект, на думку вченого, можливий завдяки тому, що надходження сенсорних стимулів є регулярним та безперервним, вбудованим в сам процес виховання, що і допомагає нервовій системі дитини сформувати міцні та різноманітні нейронні зв'язки. І саме тут, як вважає І.О. Калашніков, ми зустрічаємося з однією з найголовніших відмінностей вальдорфської педагогіки від загальноприйнятої. Загальноосвітня школа формує навички та вміння, а вальдорфська педагогіка за допомогою правильно організованого середовища допомагає дозріти та розвинути усі анатомічні структури мозку дитини, тим самим сформувати базу для більш складних операцій, які потім буде виконувати дитина [4].

Другий етап розвитку нервової системи людини – це гностико-практичний етап. Він триває від 7 до 14 років. Завданням цього етапу є формування вміння дитини свідомо пізнавати світ (гнозис) та вміння організовувати довільні рухи (праксис), а також навчити дітей поєднувати між собою сенсорну інформацію і рух. У вальдорфській педагогіці цей віковий період є етапом розвитку емоцій та почуттів дитини. Тому вся інформація, яка подається дитині, є полімодальною, тобто впливає на

всі сенсорні системи дитини. А навчальний матеріал має не академічну основу, а практичну спрямованість. Така модель викладання, як вважає невролог І.А. Скворцов, навчає дитину створювати в своїй свідомості полімодальний образ інформації, самостійно стимулюючи при цьому процес формування та розвитку своєї гностичної сфери [5]. Щодо розвитку праксису, то в вальдорфській педагогіці існує безліч видів діяльностей, які спонукають дитину поєднувати рух та інформацію від органів чуття. Прикладами цього можуть слугувати заняття з евритмії та ботмерівська гімнастика. Під час занять евритмією дитина вчиться відчувати ритм. Завдяки постійному повторюванню цей ритм як би «записується» на підкоровому рівні та ритмізує діяльність нервової системи дитини, що знімає з неї зайве навантаження та сприяє формуванню відчуття безпеки. Ботмерівська гімнастика взагалі є унікальною системою фізичних вправ, яка побудована відповідно до етапів фізіологічного дозрівання дитини. Виконання цих вправ допоможе дитині створити у своїй свідомості тривимірну модель простору, яка невдовзі допоможе дитині бути успішною в таких дисциплінах, які потребують відтворення та реконструювання заданого простору в своїй уяві (алгебра, геометрія, історія, література та ін.), а ці процеси можливі тільки за умови гарно розвиненого сприйняття простору та чітко сформованої тривимірної моделі простору в свідомості дитини.

Останній третій етап розвитку нервової системи дитини проходить в межах від 14 до 21 року і називається етапом спеціалізації. За нейропсихологічними та неврологічними нормами в цей період відбувається активний процес завершення дозрівання лобних часток мозку, які відповідають за здатність дитини засвоювати правила; прогнозувати свої дії; за здатність приймати вольове рішення та можливість створювати міцні соціальні зв'язки. Головним завданням цього етапу є навчити дитину планувати свою діяльність та розуміти ті наслідки, які спричиняють її дії. Але щоб досягти цієї мети спочатку треба сформувані у дитини критичне мислення, цьому й присвячений період останнього семиріччя в вальдорфській школі. Період з восьмого по одинадцятий клас в вальдорфській школі є періодом отримання певної спеціалізації. Діти опановують мистецтво прядіння на веретені, працюють з деревом, роблять вироби з різних металів, мають можливість спробувати себе в різних професійних напрямках у рамках виробничої практики. Це дозволяє дитині побачити себе в різних професіях та оцінити свої можливості в рамках цієї чи іншої професійної діяльності. В 10-му класі кожен учень протягом усього навчального року вивчає якусь цікаву для нього тему та наприкінці року представляє результати своєї роботи перед усім класом. Така проектна форма роботи потребує від дитини низки певних навичок: постановка цілей та завдань; розрахунок часу на виконання завдання; вміння спрогнозувати та оцінити отриманий результат; вміння налагоджувати контакт з різного роду людьми та знаходити можливості для реалізації свого творчого та життєвого потенціалу. Однак, виконання усіх перерахованих завдань можливе тільки за умови зрілості тім'яних та лобних часток головного мозку, адже саме вони відповідають за можливість людини виконувати складну багаторівневу діяльність, яка потребує розрахунку часових меж виконання дій та прогнозування результату своєї праці. Ці анатомічні структури мозку є самими довгозріючими та розвиваються лише під час виконання людиною складної багаторівневої діяльності. Написання творчого проекту виступає в ролі тієї самої багаторівневої діяльності, яка в прямому сенсі слова допомагає дозрівати анатомічним структурам мозку людини.

Отже, в результаті аналізу уявлень вальдорфської педагогіки про етапи та закономірності розвитку людини, можемо сказати, що ці етапи повністю співпадають з етапами, які проходить в своєму розвитку нервова система людини. Форма навчання та види діяльності, які виконують учні в кожному періоді, спрямовані на те, щоб допомогти мозку дитини правильно та гармонійно розвиватися, що означає, що вальдорфська педагогіка побудована на основі розуміння принципів та етапів розвитку нервової системи дитини.

Список використаних джерел

1. Андриевская, Г.О., 2015. Общая неврология. Москва:МЕДпресс.
2. Банди, А., Лейн, Ш., Мюррей, Э., 2018. Сенсорная интеграция: теория и практика. Москва :Теревинф.
3. Грюнелиус, Э.М., 2010. Вальдорфский детский сад. Воспитание детей младшего возраста. Москва:Деметра.
4. Калашников, И.А., 2018. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта [Электронный ресурс]. Электронное научное издание Альманах Пространство и Время, 16(1-2). Стационарный сетевой адрес: 2227-9490e-aprovf_e-ast16-1_2.2018.43. DOI 10.24411/2227-9490-2018-11043.
5. Скворцов, И.А., 2004. Детство нервной системы. Москва: МЕД-ИНФОРМ.
6. Хольцапфель, В., 2013. Формирующие силы органов. Калу-га: Духовное познание.

ДОСЛІДЖЕННЯ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ В КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Артерчук Катерина Русланівна

Національний університет «Острозька академія», м.Острог

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗПОДІЛУ УВАГИ В КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Дослідження спрямоване на вивчення розподілу уваги, що характеризує здатність водночас приділяти увагу декільком об'єктам чи явищам. У когнітивній психології було проведено багато досліджень на тему розподілу уваги, проте недостатньо інформації стосовно порівняльного аналізу теорій.

Як відомо, увага є найважливішою умовою здійснення будь-якої діяльності людини. Увага являє собою когнітивний процес, який спрямований на зосередженість свідомості та передбачає її концентрацію на об'єктах або навколишніх явищах у певний проміжок часу [3]. Іншими словами, за допомогою уваги відбувається виокремлення предмета або явища дійсності з багатьох інших, які оточують людину. В залежності від характеристики об'єкта, на який спрямована увага, розрізняють: зовнішню увагу, яка буде спрямована на предмети та явища, які оточують людину та внутрішню увагу, яка вже буде спрямовуватися на почуття, переживання та власні думки [3].

Оцінюючи роль уваги в психічній діяльності, слід згадати слова К.Д.Ушинського про те, що увага є тими дверима, через які проходить все, що входить в душу людини із зовнішнього середовища. Будучи когнітивним процесом, увага є предметом когнітивної психології ще з початку її заснування як самостійної дисципліни. Значна кількість закономірностей функціонування уваги вже є давно відомою для наукової спільноти. Так, загальновідомо, що увага має ряд властивостей до яких, відносять стійкість, концентрацію, розподіл, обсяг та переключення. Організація психічної діяльності при якій одночасно виконуються дві або більше справи, називають – розподілом уваги (за Н.Ф. Добриніним) [4, с. 16-18]. Автори зазначають, що розподіл буде найбільш ефективний за умови взаємозв'язку розумової та моторної діяльності, при цьому продуктивність розумової діяльності знижується значно більше, ніж моторна діяльність. Взагалі основною умовою успішного розподілу є автоматизація принаймі, одного з видів діяльності, які здійснюються одночасно. Варто враховувати психологічний й фізичний стан людини, адже в такому разі розподіл уваги буде відрізнятися. У разі втоми, під час виконання складних видів діяльності, які в свою чергу будуть вимагати підвищеного рівня зосередженості та концентрації уваги, сфера розподілу значно звужується [6, с. 93-95].

Підсумовуючи, зазначимо, що розподіл уваги має певні закономірності:

1. Чим складніший ступінь виду діяльності, тим гірший розподіл уваги;
2. Найбільш дієвий та активний розподіл уваги відбудеться за умови взаємодії розумової та моторної діяльності людини. При цьому продуктивність розумової діяльності буде значно нижчою, ніж у моторної;
3. Головна умова успішного розподілу є автоматизація хоча б одного з видів діяльності людини, які здійснюють роботу одночасно. Завдяки цьому людині значно краще та легше розподіляти увагу під час зайнятості.

Ще В.Вунт у свій час доводив те, що людина не може зосередитися на двох подразниках одночасно. Напротивагу В.Вундту, Д.Кенеман змоделивав власну модель (збудження й увага), та у 1973 висунув теорію уваги, яка розглядає і роль збудження і обмеженості можливості людини з обробки інформації. Замість поняття «вузьких місць» він припустив, що є загальне обмеження на здатності людини виконувати розумову роботу [1, с. 132-135]. Економічні моделі пропонують роз-

глядати увагу, як певні гіпотетичні можливості або обмежені ресурси з переробки інформації, що надходить ззовні [2]. У 1973 році Д. Канеман опублікував монографію, в якій трактував увагу як розумове зусилля. Це послужило відправною точкою для моделей уваги «іншого покоління». Найбільш суттєвою ідеєю у теорії Канемана є, на нашу думку, поняття «ресурс». Як зазначає Канеман кількість ресурсів, що лімітують розумові зусилля в кожен момент часу, – величина постійна, хоча і вона може змінюватися в питаннях комерційної торгівлі. Можна виділити головні елементи моделі Д.Канемана – це «принципи розподілу» і «оцінка попиту на ресурси».

Принципи розподілу класифікуються за чотирма факторами:

1. Довгочасна готовність, що відхиляє закони мимовільної уваги (виділення ресурсу на обробку будь-яких сигналів, під час будь-якої розмови, де згадуватимуть власне ім'я);
2. Тимчасові наміри (наприклад, прослуховувати онлайн книгу та у правому навушнику, шукати людину з якою запланована зустріч);
3. Оцінка вимог, тут діє правило: якщо, дві дії будуть вимагати для своєї реалізації більше ресурсів та зусиль, ніж є на час виконання діяльності, тоді одна з них припиняється;
4. Вплив збудження.

Канеман вважав, що існує єдиний ресурс уваги для будь-яких завдань, і інтерференції не тільки завдання, задані в одній модальності або аналогічні по суті, а й такі абсолютно різні діяльності, як ходьба і рахунок подумки.

Одним із перших, хто розробив цілісну модель уваги був Дональд Бродбент, за його теорією окремий інформаційний канал здатний переробляти лише ту інформацію, яка має чітко означені характеристики (фізичні якості). Такі канали мають обмежену пропускну здатність (близько 10 біт на секунду). Уся навколишня інформація, яку сприймає людина, потрапляє у різні канали і починає оброблятися. В ході чого фільтр відбирає лише одне повідомлення, яке буде відповідати заданим фізичним характеристикам. Всі інші повідомлення будуть затримуватися. Через дві секунди такі повідомлення або ж команди будуть видалені, або пройдуть, умовно кажучи, ще раз переробку сенсорного аналізу. Тому за Бродбентом, розподіл уваги між двома «повідомленнями» неможливий, можливе лише швидке коливання фільтрів між двома каналами [1, с. 94]. Загальна модель сприйняття обов'язково вміщує інформаційні канали (аналізatori різних чуттєвих органів, через які проходила інформація, нервові шляхи, які йдуть від рецепторів органів, наприклад, вуха або ока і фільтри (механізм фільтрації виконувався увагою) [2, с. 93-99].

Стосовно нових досліджень ми розглянемо, як в сучасній когнітивній психології досліджують проблему «моделювання розподілу уваги» за О.Є.Жорником, який проаналізував та співставив власне дослідження з тими теоріями та моделями, які ми згадували раніше. На думку дослідника знайшовши відображення в моделях закономірностей перебігу уваги є важливим для функціонування та вирішення задач, які відносяться як до практичного, так і до теоретичного плану. Різні дослідники та автори по-різному зображували та описували, як протікає процес переробки інформації: місце розташування фільтра, структурні компоненти переробки інформації, різниця між кількістю каналів та їх призначення [7, с. 94-95]. Дослідження Жорника було спрямоване на виявлення умов, за яких можливе переключення та розподіл уваги [8, с. 131-135]. Його вибірка містила в собі досліджуваних, які були студентами та школярами. Результати дослідження демонструють, що розподіл уваги можливий при виконанні двох дій одночасно, але за умови, якщо рівень завдання не буде вимагати прикладання великих зусиль. У випадку коли завдання буде містити в собі об'єктивно складний рівень (потребуватиме великої кількості зосередженості, концентрації та ускладненої координації сумісних рухів), за таких умов розподіл уваги виявиться неможливим. Дане спостереження свідчить про те, що розподіл уваги та переключення відбуватиметься на рівні окремої побудови дії, а не лише між завданнями та діями одного рівня. Таким чином дане дослідження демонструє нам те, що найбільш показовою на думку Жорника є ресурсна модель Канемана. Проте, вона потребує уточнень, не тільки між рівнями будови дії, але і між сумісними завданнями.

Питаннями про механізми та динаміку процесу переключення уваги займалися такі дослідники як Тюрина Н.А та Уточкин И.С. Їхнє дослідження базувалося на вивченні перемикання уваги з одного об'єкта простору на інший продовжує залишатися однією з центральних проблем когнітивної психології в цілому і психології уваги, зокрема. В цілому ряді досліджень, присвячених вивченню питання про співвідношення зрушень уваги і руху очей, були висунуті наступні гіпотези. По-перше,

перемикання уваги може слідувати за рухом очей; по-друге, руху очей можуть бути наслідком перемикання уваги – увага в цьому випадку «передбачає» рух очей. Крім того, висловлюються припущення про наявність більш складної взаємозв'язку між цими двома процесами або ж зовсім про відсутність зв'язку між ними [7, с. 35-45]. Основна серія експерименту складалася з 150 проб, розділених на три послідовних блоку по 50 проб з двома перервами на відпочинок. Ця кількість була порівну поділена між п'ятьма умовами (по 30 в кожному). 30 проб містили тільки зондський стимул без дістрактора і розглядалися як контрольна умова. Після проведення експерименту як Тюрина Н.А та Уточкин И.С В ході експериментального дослідження були встановлені закономірності розподілу даного процесу: по-перше, виявлено, що присутність рухомого об'єкту викликає неспецифічне прискорення реакції на появу зондового стимулу в будь-якому місці простору; по-друге, установка уваги по відношенню до рухомого об'єкту (стеження або ігнорування) не впливає на характер розподілу уваги в просторі змін даного об'єкта.

Отже, як бачимо, розподіл уваги у конітивній психології розуміється як психічний стан, який взаємодіє з діяльністю людини та має певні закономірності, завдяки яким відбувається збалансований розподіл та одночасне виконання двох і більше справ. Ресурси лімітують розумові зусилля, а інформаційні канали забезпечують зберігання або переробку інформації та фільтрування «повідомлень». Розподіл уваги залежить від ступеня важкості виконання завдання за умови, якщо не прийдеться витратити багато зусиль.

Список використаних джерел

1. Жорник, О.Є., Заїка, Є.В., 2008. Статевікові особливості розподілу і переключання уваги у сенсомоторних задачах різного рівня складності і змісту. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія, 807, с. 131-135.
2. Жорник, О.Є., 2009. Модельовання розподілу уваги. Наукові записки Національного університету «Острозька академія», 12, с. 93-99.
3. Дормашев, Ю.Б., Романов, В.Я., 1999. Психология внимания. 2-е изд., пер. и испр. Москва: Тривиола.
4. Пальм, Г.А., 2009. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: ЦНЛ.
5. Петровский, А.В. ред., 1995. Введение в психологию. Москва : Академия.
6. Солсо, Р.С., 1996. Когнитивная психология. Москва: Тривола.
7. Суворов, Н.Ф., Таиров, О.П., 1985. Психофизиологические механизмы избирательного внимания. Ленинград : Наука.
8. Тюрина, Н.А., Уточкин, И.С., 2013. Распределение пространственного внимания при восприятии движения. Экспериментальная психология, 6/2, с. 35-45.

Бозинчук Наталія Михайлівна

Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ЗАБАРВЛЕННЯ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У науковій роботі обґрунтовано вплив емоційного забарвлення на продуктивність засвоєння візуальної інформації.

Як відомо, процес впізнавання є складним та багатоплановим явищем, який залежить від багатьох факторів. Одним із таких факторів є емоції. Встановлена Л. С. Виготським активуюча роль слабких емоцій стосовно збереження інформації [2]. В той же час сильні емоції можуть значно викривити зміст інформації, що зберігається, й перешкоджати ефективному її збереженню. У психологічній літературі існують суперечливі думки щодо того, яка ж інформація зберігається краще – та, що пов'язана з негативними емоціями, чи та, що пов'язана з позитивними.

Вивчення зв'язку між емоційними й пізнавальними процесами висвітлено у працях Л. С. Виготського та інших науковців.

Впізнавання – це процес пам'яті, особливістю якого є відтворення інформації серед вибору альтернатив. Продуктивність впізнавання – узагальнена функція. Причини, що впливають на продуктивність впізнавання, можуть бути як об'єктивні, так і суб'єктивні. До об'єктивних можна віднести: обсяг матеріалу, його структурування; дедуктивний або індуктивний тип побудови тексту; місце інформації в ряду стимулів; осмисленість, зв'язність, логічність матеріалу; наочність, схематизація, модельна представленість; оригінальність. До суб'єктивних – провідний індивідуальний тип запам'ятовування; наявність установки на меті запам'ятовування і часу збереження; багатство і впорядкованість минулого досвіду; інтерес, особиста значущість; обсяг пам'яті; власна активна мнемічна діяльність; використання прийомів мнемотехніки; фізичний стан людини [9].

Одним із чинників, які визначають процеси пам'яті, є емоційна забарвленість об'єкта. Зокрема, О.М.Леонт'єв підкреслював, що емоції виражають оцінне, особистісне ставлення до існуючих або можливих ситуацій, до себе і до своєї діяльності [7]. Ще в ранніх дослідженнях було виявлено, що емоційне забарвлення на продуктивність засвоєння візуальної інформації, оцінюване респондентами, наприклад, як дуже приємні або дуже неприємні, запам'ятовуються краще, ніж події нейтральні [8].

Більш складними є закономірності впливу знаку емоцій на ефективність відтворення. При відтворенні слів відразу після заучування відмінності у збереженні приємного і неприємного матеріалу незначні або дорівнюють нулю, проте при відстроченому відтворенні вплив знаку на перевагу матеріалу зростає. Відтворення розглядається як один з основних процесів пам'яті, що не зводиться до впливання у свідомості матеріалу в незмінному вигляді, який був «записаний» до пам'яті людини. При відтворенні матеріалу можливі відхилення від сприйнятого оригіналу, що виникає внаслідок співставлення нового матеріалу з уже існуючою в пам'яті інформацією з даного питання. В людини виникає відповідне ставлення до відтвореного нею матеріалу: впевненість у правильності відтворення або ж вагання, невпевненість [12].

Отже, безпосередньо перед відтворенням інформації людина оцінює ступінь запам'ятовування та якість залишкових знань, тобто вже будує метакогнітивні судження. Враховуючи обмеженість особистісних ресурсів, потрібно визначити фактори продуктивного відтворення і орієнтуватись на способи їх покращення.

У літературі, однак, щодо цього існують різні думки. Також, в ранніх роботах було показано, що на ефективність запам'ятовування позитивно, негативно чи нейтрально емоційно забарвленого матеріалу впливає час відтворення й при відстроченому відтворенні краще зберігаються ті емоції, що викликають приємні асоціації [12].

Згідно з визначенням Т. П. Зінченка – впізнавання – це відтворення об'єкта чи явища, як уже відомого з минулого досвіду шляхом встановлення схожості між об'єктом та його образом в пам'яті.

Іншими словами, розпізнавання є відтворенням, що виникає при повторному сприйманні об'єкта [3].

Загальними характеристиками продуктивності процесів пам'яті є обсяг матеріалу, який може запам'ятати людина за певний проміжок часу, швидкість і точність запам'ятовування матеріалу, тривалість збереження матеріалу в пам'яті й готовність до його відтворення. Ці параметри значно розходяться у різних людей, оскільки певною мірою залежать від особливостей типів вищої нервової системи. Встановлено, що продуктивність процесів пам'яті в осіб зі слабким типом нервової системи нижча, ніж у представників із сильним. Однак вони краще запам'ятовують логічну структуру матеріалу. Висока рухливість нервових процесів зумовлює високу швидкість запам'ятовування, а сильне гальмування підвищує точність і міцність запам'ятовування. У представників рухливої нервової системи краще розвинена мимовільна пам'ять, а в осіб із інертною нервовою системою – довільна. Але на продуктивність пам'яті впливає не тільки тип вищої нервової системи. Остаточні властивості пам'яті формуються в процесі мнемічної діяльності людини, у результаті тренувань. Усе, що емоційно сильно впливає на нас, ми запам'ятуємо незалежно від свого наміру запам'ятати [10].

Головне положення інформаційної теорії пам'яті полягає в тому, що при отриманні сенсорної інформації (стимулів) людина зосереджує свою увагу на тому стимулі, що має для неї найбільше значення і запам'ятовує його, і, відповідно, дана інформація передається до пам'яті. При цьому відбувається кодування отриманої інформації, оскільки побачений стимул зберігається в пам'яті не у вигляді точної копії, а перетворюється на певну послідовність знаків. Чим складніший стимул, тим складніші і різноманітніші можливості його кодування, необхідність зосередитися на всіх характеристиках і властивостях, пов'язаних з ним [13].

Аналізуючи особливості пам'яті, важливо визначити закономірності відтворення як однієї з процесуальних характеристик пам'яті, поряд з запам'ятовуванням (кодуванням), зберіганням та забуванням.

Отже, дослідження не дають однозначної відповіді на питання про вплив емоційного забарвлення об'єкта на продуктивність відтворення. Встановлено, що емоційний стан загалом підвищує продуктивність процесу відтворення. Значно складніше установити залежність продуктивності впізнавання від знаку емоції.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у проведенні експерименту, який дозволить встановити відмінності продуктивності впізнавання емоційно забарвлених стимулів.

Список використаних джерел

1. Ананьев, Б.Г., 1980. Избранные психологические труды. Т. 2. Москва : Педагогика.
2. Выготский, Л.С., 1983. История развития высших психических функций. Т.6. Москва.: Педагогика.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б., Романова, В.Я. ред., 2000. Психология памяти. Москва: ЧеРо.
4. Дружинин, В.Н. ред., 2002. Когнитивная психология. Учебник для вузов. Москва : ПЕР СЭ.
5. Дудецкий, А.Я., 1974. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск.
6. Емоції та почуття [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://cinref.ru/razdel/00100astronomia/13/257682.htm>.
7. Леонтьев, А.Н., 1984. Психология эмоций. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
8. Леонтьев, А.Н., 2002. Потребности, мотивы и эмоции. В: Ю. Б. Гиппен-рейтер и М. В. Фаликман, ред. Психология мотивации и эмоций. Москва: ЧеРо. с. 57–79.
9. Максименко, С.Д. ред., 2000. Загальна психологія. Київ : Форум.
10. Петровский, А.В. ред., 1986. Общая психология. 3-е изд. перераб. и доп. Москва: Просвещение.
11. Психофізіологія емоцій [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://www.br.com.ua/referats/Psychology/93337.htm>.
12. Смирнов, А.А., 1948. Психология запоминания. Москва.
13. Солсо, Р., 2006. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер.
14. Bower, G.H., Gilligan, S.G., Monteiro, K.P., 1981. Selectivity of learning caused by affective states. Journal of Experimental Psychology: General, 110(4), pp. 451-473.

МИСЛЕННЯ ТА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Бородулькіна Тетяна Олександрівна

Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Традиційно вважається, що загальноосвітня система більше спрямована на накопичення знань, розвиток пам'яті та логічного мислення у дітей, хоча на законодавчому рівні декларується розвивальний характер освітнього процесу, що передбачає цілісний та всебічний розвиток дитини. Існують альтернативні освітні системи, в яких цілісний розвиток дітей не тільки задекларований, але і насправді реалізується. Однією з таких сучасних альтернативних освітніх систем є вальдорфська педагогіка. Цілісний характер дії вальдорфської педагогіки полягає у тому, що навчання спрямоване не тільки на розвиток інтелектуальної сфери дитини (мислення, розум), але і на розвиток почуттів (емоційна сфера) та воління (вольова сфера), що забезпечує, на думку Петера Лебелля, зміну не лише знань людини, яка навчається, але й емоцій та планування дій [3, с. 213]. Центральне місце у вальдорфській педагогіці відводиться творчим художнім та ремісничим видам діяльності (живопис, ліплення, музика, рукоділля, ремесло та ін.), які передусім сприяють здоровому розвитку дитини через задіяність волі та почуттів. Якщо зі сторони спостерігати за тим, як відбувається навчання у вальдорфських закладах освіти, то у стороннього спостерігача може скластися враження, що вальдорфська педагогіка спрямована переважно на розвиток емоційної сфери дитини. У батьків, які планують навчати своїх дітей у вальдорфських закладах освіти, часто, у результаті поверхового знайомства з вальдорфською методикою навчання та виховання, виникає занепокоєння щодо розвитку інтелектуальної сфери дитини. Звичайно, мисленнєва сфера учнів у вальдорфських закладах освіти також розвивається, проте іншим шляхом та іншими засобами, ніж в масових школах. В зв'язку з існуючими міфами про занадто емоційне навчання та відсутність або недостатність інтелектуального навантаження в вальдорфських закладах освіти, дослідження особливостей пізнавальної сфери, а саме – особливостей мислення – вважаємо актуальним.

Лонгітудне емпіричне дослідження особливостей мислення учнів експериментального начального закладу проводиться нами в рамках здійснення дослідно-експериментальної роботи на тему «Забезпечення психічного здоров'я дітей засобами вальдорфської педагогіки» відповідно до Наказу МОН України від 24.12.2014 року №1509 [2].

Особливості поняттєвого мислення (здатність до узагальнення й абстрагування; вміння виділяти суттєві ознаки) досліджено за допомогою методик «Виділення двох істотних ознак» та «Виключення понять» (за Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Особливості дивергентного мислення (швидкість; гнучкість; оригінальність; розробленість мислення; багатство словникового запасу (кількість слів, використаних в назві) і здатність до образної передачі сутності зображеного на малюнках (прямий опис або приховане значення, підтекст); загальний рівень) вимірювалися нами за допомогою, тесту дивергентного (творчого) мислення Ф.Вільямса в модифікації Є.Тунік [1].

Базою нашого дослідження є Запорізька загальноосвітня державна школа, специфіка якої полягає в тому, що в ній на одній території співіснують дві освітні системи: традиційна (загальноосвітня) і альтернативна (вальдорфська). Учасниками дослідження стали всі школярі Запорізької області, які навчаються за вальдорфським навчальним планом. В якості контрольної групи виступили школярі паралельних – загальноосвітніх – класів цієї ж експериментальної школи. На різних етапах дослідження, яке проводилося протягом трьох років (2016, 2017, 2018 рр.), було задіяно від 110 до 165 учнів паралелей перших, других, третіх, четвертих та п'ятих класів.

На етапі обробки отриманих результатів ми порівнювали виділені особливості поняттєвого та дивергентного мислення в учнів експериментальної та контрольної групи в кожній з паралелей окремо, а також простежували відмінності в досліджуваних параметрах між паралелями класів.

Аналіз отриманих результатів показав, що показники поняттєвого мислення у дітей мають тенденцію зростати за їх віком. Чим старше дитина, тим її поняттєве мислення краще, тим більше вона здатна до узагальнення та абстрагування, тим легше їй виділити суттєві ознаки. Це є цілком природним та закономірним і підтверджується в ході математико-статистичного аналізу (застосовано Н-критерій Крускала-Уоліса) при порівнянні результатів за паралелями класів. Ця тенденція однакова у двох типах досліджуваних класів: загальноосвітніх та класах вальдорфського спрямування. Щодо різниці особливостей поняттєвого мислення в учнів із загальноосвітніх класів та класів вальдорфського спрямування, то результати статистично не відрізняються (застосовано U-критерій Манна Уїтні), тобто поняттєве мислення в учнів обох типів класів в кожній з паралелей розвинуто на однаковому рівні.

Щодо дивергентного мислення (креативність), то нами виявлено, що у дітей воно є найбільш чутливим до педагогічних впливів. Так, при порівнянні показників дивергентного мислення в учнів з експериментальних та контрольних груп (за паралелями) у 2016, 2017 та 2018 роках було виявлено схожі тенденції відмінностей. В учнів класів вальдорфського спрямування показники оригінальності, розробленості, багатства словникового запасу (кількість слів, використаних в назві) і здатності до образної передачі сутності зображеного на малюнках (прямий опис або приховане значення, підтекст), загальний рівень дивергентного мислення часто є значно вищими, ніж в учнів загальноосвітніх класів (застосовано U-критерій Манна Уїтні). В окремих випадках виявлено, що в учнів загальноосвітніх класів показники, пов'язані зі швидкістю виконання завдань (швидкість та гнучкість), є вищими, ніж в учнів класів вальдорфського спрямування. Отже, отримані результати дають нам можливість констатувати позитивний вплив вальдорфської педагогіки на розвиток дивергентного мислення у дітей навіть в умовах її адаптації до загальноосвітньої школи протягом кількох років.

Таким чином, в результаті проведеної серії досліджень особливостей поняттєвого та дивергентного мислення в учнів експериментального навчального закладу, в якому співіснують дві педагогічні системи (загальноосвітня та вальдорфська), ми впевнено спростовуємо міф про те, що вальдорфська педагогіка спрямована переважно на розвиток емоційно-вольової сфери, а інтелектуальна сфера у дітей, що навчаються за вальдорфською методикою, розвинута недостатньо. Результати нашого дослідження показали, що в цілому мисленнєва сфера в учнів класів вальдорфського спрямування розвинута на достатньому рівні; поняттєве мислення в учнів обох типів класів (загальноосвітніх та класів вальдорфського спрямування) в кожній з паралелей розвинуто на однаковому рівні; показники оригінальності, розробленості, багатства словникового запасу і здатності до образної передачі сутності зображеного на малюнках, загальний рівень дивергентного мислення в учнів з класів вальдорфського спрямування є значно вищими, ніж в учнів загальноосвітніх класів.

Список використаних джерел

1. Бородулькіна, Т.О. Організація та методичне забезпечення дослідження психічного здоров'я дітей в експериментальному навчальному закладі (на прикладі Запорізького вальдорфського експерименту) [Текст] /Т.О. Бородулькіна // Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. XXVIII–XXIX. – Запоріжжя: СТАТУС, 2019. – С. 21-28.
2. Наказ «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Запорізького навчально-виховного комплексу I-III ступенів № 66 Запорізької міської ради Запорізької області» (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 24.12.2014 року № 1509).
3. Лебель, Петер. Теорія навчання / П. Лебель// Вальдорфська педагогіка та педагогічна наука: аналіз і перспективи розвитку: монографія /редактор Йост Шірен. К.: Педагогічна думка, 2019. С. 203-228.

Говорадло Владислава Сергіївна

Національний університет «Острозька академія», м. Острог

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Якщо звернутися до наукового визначення, то критичне мислення – це інтелектуально дисциплінований процес активного і вмілого осмислення, застосування аналізу, синтезу та оцінки інформації, зібраної зі спостережень, досвіду, роздумів, міркувань або спілкування, як керівництво до переконання і дії.

Ось декілька визначень, які відображають моє розуміння що таке критичне мислення: Критичне мислення – це мислення, яке зосереджено на прийнятті рішення, у що вірити або що робити; це свідомий процес застосування логіки і міркувань до нашого мислення. Або ж, критичне мислення – це засіб, за допомогою якого можна відкрити розум до більш абстрактного способу мислення. І останнє, моє улюблене надпросто визначення полягає в тому, що критичне мислення – це оскарження кожного висновку, до якого приходиш й розуміння причин та наслідків будь-якої дії на щось.

Проте, слід зауважити, що не можливо просто стати людиною, яка критично мислить, не достатньо просто ознайомитися з принципами критичного мислення. Необхідно постійно працювати над його розвитком, підвищувати загальний рівень освіченості.

Сьогодні, оскільки все в нашому світі змінюється з неймовірною швидкістю, більшому значенню надається розвитку важливих навичок та мисленню, які підготують молодь до навігації, вирішення будь-яких питань не тільки під час освітнього процесу, але й в реальному світі. На мою думку критичне мислення – одне з ключових та найцінніших навичок, яке слід розвивати кожному, зокрема студентам, й наразі застосовувати до всіх аспектів нашого навчання. Є цілий ряд переваг для студента, коли він розвиває критичне мислення, наприклад, кращі здібності до навчання і розвиток емпатії до чужої думки. Людина, що володіє добре розвиненим критичним мисленням, буде ставити під сумнів надані їй факти, відкидати будь-яку недостовірну або ненаукову інформацію та перевіряти джерела.

Ось кілька ключових моментів, які відображають важливість критичного мислення:

1) Загальна навичка. Критичне мислення не обмежується конкретним предметом, це здатність студента мислити більш раціонально і чітко. Критичне мислення дає можливість піднімати питання про те, що людина читає або чує, а не просто приймати речі як беззаперечний факт, та вирішувати проблеми більш ефективно, систематично та розмірено. Крім того, люди з критичним мисленням не просто керуються своїм власним досвідом і емоціями, але й активно шукають докази, щоб обґрунтувати свої міркування. Вони готові змінити свою думку і навіть свої давні переконання перед обличчям нових, переконливих доказів.

2) Критичне мислення покращує мовні, комунікативні та презентаційні навички. Коли студент працює над розвитком критичного мислення, він розширює здатність ефективно висловлювати свої ідеї.

3) Критичне мислення сприяє творчості. Щоб придумати нове рішення або ідею студенту важливо оцінити усі можливі варіанти, їх користь, доцільність; відібрати найкращу з них і при необхідності модифікувати або відкоригувати її.

4) Критичне мислення залучає до самонавчання. Замість повної залежності від навчання (виключно в навчальному закладі), критичне мислення дозволяє стати більш самостійними та незалежними, адже щоб щось обґрунтувати, пояснити або зрозуміти потрібно бути обізнаним у всіх можливих напрямках, адже все взаємопов'язане. Критичне мислення також допомагає студентам оцінити їхній стиль навчання, пізнати свої сильні й слабкі сторони та вміло їх використовувати.

5) Критичне мислення має вирішальне значення для саморефлексії, тобто роздумів про свій психічний стан, аналіз свої переживань. Для того щоб жити осмисленим життям і відповідним чином структурувати своє життя, ми повинні обґрунтувати і обмірковувати свої цінності та рішення. На щастя, критичне мислення надає інструменти для цього процесу самооцінки.

б) Критичне мислення допомагає в поліпшенні оцінок та досягнень. Коли студенти вдосконалюють критичні навички, вони демонструють поліпшення навчальної успішності, адже студенти можуть пов'язати теорію, яку вони вивчали, з практикою й це покращує загальні знання. Вони здатні розуміти та критикувати, що допомагає в більш глибокому розумінні вивченої дисципліни. Наприклад, коли студент вивчає історію й робить порівняння та аналіз історичних подій, він, як правило, краще усвідомлює її важливість та корисність у нинішніх проблемах.

Отже, беручи до уваги наскільки бурхливо та стрімко змінюється сучасне суспільство й з'являються нові можливості вибору, я вважаю, що критичне мислення постає як найактуальніший та провідний інструмент розумової діяльності людини. Лише критичне мислення здатне допомогти студентам відмінно формулювати власні думки, теорії та ідеї, зауважуючи різні аргументи, точки зору й використовуючи докази, й лише критичне мислення у змозі допомогти зорієнтуватися в просторі сучасної інформації.

Список використаних джерел

1. Терно, С.О., 2012. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. Історія в сучасній школі, 7-8. с. 27-39.
2. Lau, J. & Chan, J. 2004-2020. Critical thinking web: What is critical thinking?[online]. URL: <https://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php>
3. Critical thinking. 2020. University of Leeds.[online]. URL: https://library.leeds.ac.uk/info/1401/academic_skills/105/critical_thinking
4. What is critical thinking? And do universities really teach it? The Conversation Trust (UK) Limited. 2020. [online]. URL: <https://theconversation.com/what-is-critical-thinking-and-do-universities-really-teach-it-69046>

Зубар Аліна Павлівна

Національний університет «Острозька академія»

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ КУЛЬТУРОЛОГІВ

Критичне мислення у наш час потрібне кожній людині, яка хоче бути свідомим громадянином чи громадянкою. Важливим воно є і під час працевлаштування. А отримання знань для майбутньої професії забезпечують вищі навчальні заклади. Тому саме в університетах, інститутах повинні посилено вчити людей критично мислити. Існує безліч шляхів такого розвитку для студентів. Тим паче, сучасні вищі навчальні заклади постійно змінюють свої методи навчання, шукають нові підходи для того, щоб зацікавити аудиторію.

В силу того, що сучасний світ дуже рухливий, постійно відбуваються модернізації, і людина повинна підлаштовуватися до великого потоку інформації, вміти не загубитися в цьому неперервному потоці знань. Саме тому дуже важливо розвивати критичне мислення у студентів, оскільки саме в цей час відбувається важливий етап в житті кожного, формування майбутньої професії.

Розвиток критичного мислення у студентів гуманітарних спеціальностей може бути надзвичайно різноманітним, оскільки дозволяється використовувати різноманітні методики під час занять. Можна виокремити безліч способів розвитку критичного мислення у студентів. Зокрема, гарним прикладом може бути така спеціальність, як культурологія. Сама професія передбачає вміння підлаштовуватися до багатьох аспектів життя, оскільки культура є складним явищем, яке дослідити важко. Тому важливим є розвиток критичного мислення у студентів культурологів, щоб вони вдало і розумно вивчали культурні феномени.

Тому, першим і одним із основних шляхів розвитку критичного мислення у студентів є викладання філософських дисциплін. Філософія передбачає постійне запитування, вміння сумніватися в певній інформації і не сприймати все на віру, докладно і зрозуміло аргументувати свої думки. Дуже важливо переконувати студентів у тому, що вони мають повне право дискутувати з викладачем, висловлювати власну, а не чийсь думку стосовно певних питань, не боятися мислити. Адже, як казав відомий філософ Імануїл Кант: «Май сміливість користуватися своїм розумом». Також, слід запевняти студентів, що знання в університеті ніхто не дасть, не подарує, їх можна отримати самому, а викладачі лише дадуть інформацію, яку потрібно опрацювати, осмислити і засвоїти. Тільки тоді буде стимул розвиватися, критично осмислювати дані, які подають викладачі.

Таким чином, впливає наступний шлях розвитку критичного мислення. Як би це дивно не виглядало, але цікавим буде метод, який передбачає те, що викладачі не надаватимуть повністю весь матеріал, а залишатимуть якусь його частину на самостійне опрацювання. Тоді у студентів культурологів буде бажання дізнаватися те, що вони не отримали, шукати цю інформацію в різноманітних джерелах, опрацьовувати її. Так, вони матимуть змогу викоремлювати та аналізувати те, що відшукали, аби не закорініти у свої знання інформацію, яка є недостовірною і, до того ж, не отримати погану оцінку від викладача. Таким же способом можна влаштувати семінарські заняття для культурологів: викладач може задавати завдання для підготовки, які міститимуть суперечливі запитання, навіть можна сказати, що неконкретні питання, на які не можна знайти відповіді в мережі Інтернет або в книгах, а потрібно мислити самому і знаходити оригінальні відповіді і дискутувати на різні теми.

Слід також зазначити, що студенти – це люди, які уже мають певний життєвий досвід і різносторонній запас знань. Тому вони здатні засвоювати інформацію, яку подає викладач цілком розумно і навіть певною мірою скептично, оскільки вже мають свою точку зору і вміють її висловлювати. Критичне мислення – це, у першу чергу, мислення соціальне, тому воно дуже тісно пов'язане з культурологією, оскільки культуролог повинен володіти навичками аналізувати суспільство, бо саме воно є творцем культури. Ось чому, розвитку критичного мислення у студентів є впровадження у їхню навчальну програму курсів, які передбачають не просте вивчення певних подій, явищ, феноменів і так далі, а якраз простеження їх меж, перетинів між ними. До прикладу, важливим курсом

для культурологів може бути вивчення соціокультурного розвитку людства. Таким чином, майбутні культурологи матимуть змогу не просто вивчити певні зміни в історичних епохах, перехід між подіями, тобто оті пустоти, які зазвичай не досліджують історія, соціологія та інші науки. Вивчення цих проміжних ланок між епохами є важким процесом, вимагає критичного осмислення історичних подій. Це допомагає розвивати у студентах вміння розуміти суспільні явища, феномени, а це дозволяє існувати в суспільстві і приймати правильні виважені рішення. Ці аспекти є важливими складовими критичного мислення.

Однією із складових культурологічних наук є мистецтво. Саме його вивчення у вищих навчальних закладах є надзвичайно потрібним. Студенти культурологи (та й взагалі усі спеціальності) споглядаючи, слухаючи витвори мистецтва, формують свою думку стосовно тієї чи тієї картини, скульптури, архітектурної споруди чи музичної композиції. Це сприяє розвитку уяви і формування критичного мислення, оскільки в такому випадку відбувається процес творення певних асоціацій, засвоєння матеріалу. До того ж, у кожної людини виникають свої думки про певний твір мистецтва, тому їх потрібно вміти висловити і так само поцікавитися думкою іншої людини для розширення кругозору.

Спілкування є важливим моментом як розвитку так і втілення критичного мислення. Тому не слід забувати про різного роду дискусії, конференції під час навчання студентів культурологів. Спілкування і обговорення різноманітних питань, цікаві дискурси вимагають вміння аргументувати свої думки, відповідати на питання (які, до речі, часто бувають неординарними і незвичними, тому слід уміти знаходити відповіді на них швидко і вдало, а це вимагає потужних навичок, щоб відшукати вихід зі складних ситуацій). Такого виду обговорення розвивають у студентах не просто їх знання, а й уміння комунікувати з іншими, що є вкрай важливим для сучасної людини.

Також, що не мало важливо, перш ніж навчати студентів критичному мисленню, викладач повинен сам володіти ним. Це, здавалося б, очевидно, проте не всі викладачі над цим замислюються. Деякі педагоги можуть вважати, що вони уже багато чого знають, мають великий життєвий досвід і цього достатньо для того, щоб навчати студентів. Але насправді викладач повинен розвивати своє критичне мислення так само, разом із студентами. Не стояти на місці, шукати цікаві підходи до навчання, активно долучатися до різних дискусій. Таким чином, він тільки примножить свої уміння та навички і зможе ще якісніше викладати свій предмет. Адже дуже складно розвивати своє критичне мислення, якщо педагог не підтримує інтереси студентів, негативно ставиться до критики, до частих запитань, а просто слідує одній схемі роботи, яка не зазнавала змін багато років.

Важливим для культурологів у розвитку критичного мислення є опрацювання першоджерел і навіть їх конспектування. Дуже часто оригінальні тексти відомих мислителів, культурологів, філософів є досить складними, тому їх аналіз та вивчення вимагають значних розумових зусиль і вміння осмислювати прочитане з наведенням відповідних соціокультурних прикладів. А саме опрацювання таких робіт є корисним для загального розвитку студентів культурологів, оскільки вони є джерелом для роздумів і дискусій, які допомагають отримувати потрібні для життя знання.

Якщо підсумувати усе вище наведене, то можна дійти висновку, що розвиток вміння критично мислити залежить від самої людини, оскільки часто дуже зручно жити за певним уже заданим шаблоном, стереотипом. Такий спосіб мислення не вимагає великих затрат розумової енергії. Але сучасній людині цього не достатньо, вона потребує розвитку, а цьому сприяє критичне мислення, яке передбачає постійні запитання стосовно усього, що відбувається у світі, навіть своєрідні сумніви до інформації, яка переслідує людину повсюди. Також дуже важливо зазначити, що критичне мислення розвиває вміння приймати виважені рішення, знаходити вихід з різних ситуацій. У наш час професія культуролога якраз вимагає володіння цими вміннями та навичками, тому потрібно навчати студентів мислити, аби вони стали тими людьми, які створюватимуть нові закони, культурні феномени або ж стануть свідомими громадянами.

Список використаних джерел

1. Мороченкова, И.А., 2004. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза. Кандидат пед. наук. Оренбургский государственный педагогический университет.

2. Шакирова, Д.М., 2006. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология. Educational Technology & Society, [online] 9(4), pp.284-292.

Кравченко Роман Олегович

Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ВПЛИВ ФЕНОМЕНУ БААДЕРА-МАЙНХОФ НА ПРИЙНЯТТЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЮ СПІЛЬНОТОЮ ДЕСТРУКТИВНИХ РІШЕНЬ

Інтегрування сучасних каналів засвоєння інформації у інтерактивній навчальній діяльності все частіше потребує постійного контролю та миттєвого реагування задля попередження некоректного засвоєння усіма учасниками едукативного процесу даних, отриманих шляхом синтезу із диференційованих джерел. Значну роль відіграє дотримання усіх ключових моментів когнітивного підходу та психології зокрема. Та лавіюючи у потоках інформації, інколи важко виокремити усю структуру отриманого знання, прослідкувати шляхи його формування та напрями використання.

Метою даної публікації є виокремлення опосередкованого впливу когнітивного упередження у формі ілюзії частотності (феномен Баадера-Майнхоф) на прийняття рішень у процесі навчання як студентами, так і викладацько-професорським складом, а також надання практичних рекомендацій щодо усунення даного типу викривлення у сприйнятті дійсності.

На даний час питання впливу когнітивної ілюзії частотності досліджено у руслі смислових концепцій К. Юнга, визначальних праць А. Цвікі та О.Сакса. Але у обраному напрямі, а саме впливі даного типу упередження на прийняття рішень у академічному оточенні, публікацій та досліджень виявлено не було, що окреслює актуальність обраної теми.

При розгляді феномена активну роль відіграло його загальнонаукове та універсальне підґрунтя, адже присутність ілюзорних упереджень у всіх соціальних та особистих сферах є більш ніж обумовленим. Суттю явища є взаємодія двох когнітивних викривлень – селективної уваги та схильності до виключного підтвердження власної точки зору. На перший погляд певні спотворення чи викривлення прослідкувати важко, адже селективна увага дозволяє свідомості відбирати пріоритетну інформацію, яка має найбільший ступінь репрезентативності для подальшої її обробки. Схильність щодо підтвердження власної точки зору є сталим механізмом обробки та аналізу інформації. Саме на цьому етапі здійснюється деформація аналітичного процесу, адже окреслюється тенденція віддавати перевагу джерелам, які підтверджують власні візії, незалежно від їх істинності [1].

Чому має місце ілюзія частотності?

По-перше, впливає те, що можна назвати «наївною перевіркою»: людина не згадує про подібні ситуації, коли щось привернуло її увагу та вона це запам'ятала, але потім воно не з'явилося в полі її зору знову, як те, що здійснило вплив на неї наразі.

По-друге, тут мова йде про явище під назвою «праймінг»: отримуючи інформацію, яка нас цікавить, ми набуваємо схильності до того, щоб знову звернути увагу на дані у тому ж інформаційному радіусі.

По-третє, часто людина просто не враховує причинно-наслідкові зв'язки.

Звичайно, свій внесок в ілюзію частотності вносить підтверджуюче упередження та вибіркоче реконструювання нашої пам'яті: нам хочеться вірити у загадковість збігу, створити навколо нього певний «орел» і вірити, що це з нами дійсно відбулося, і щоб переконати себе в цьому, ми здатні мимоволі, неусвідомлено виправляти факти, закриваючи очі на речі, які спростовують наше припущення. Характерною рисою ілюзії також є те, що значна кількість згадок конкретної інформації та підвищений інтерес до неї в суспільстві насправді не є такими. У випадку частотної ілюзії подібна ситуація сприймається специфічно лише людиною, яка знаходиться під впливом феномена. Ілюзія формує нереальне бачення процесів, що відбуваються в середовищі безпосереднього функціонування людини.

Негативним наслідком когнітивного упередження є те, що суб'єкт, який ознайомився з описом або конкретним прикладом певного явища, згодом схильний протягом деякого часу проводити додаткові дослідження, направлені на виявлення зв'язків, при наявності характерних, раніше помічених маркерів. То ж існує небезпека цілеспрямованого прагнення утвердити власні аргументи при

ігноруванні альтернативних варіантів. Витрата необхідних ресурсів, особливо часу, є значною прогалиною у бурхливому кліматі університетського життя. То ж саме пріоритетність у виборі джерел та каналів нової інформації, яка підкріплюється ненавмисною упередженістю при оцінці повторних випадків її сприйняття, обумовлює виникнення феномена. Поготів, оточення може скористатись тимчасовим дисбалансом у когнітивному аналізі особи аби маніпулювати нею. Це типовий метод привертання уваги у галузі PR та маркетингу загалом [2].

Статичним прикладом явища частотної ілюзії є формування викладачами певних методик, стилів викладання щодо отриманих знань в ході власного наукового дослідження, після досягнення неопрацьованого інформаційного кластеру та подальше його впровадження у навчально-методичний комплекс, без урахування уже наявної інформаційної бази щодо даного питання. Але це чи не найменший вияв деструктивного впливу феномену на навчальний процес.

Академічне оточення, особливо у випадках організації спільноти типу «кампус», здійснює вплив у вигляді суміжного фактору на формування певних ілюзій як викладачами, так і студентами, адже відбувається домішування у навчальний процес особистого життя. Час від часу прослідковуються випадки перенесення отриманої інформації щодо життя студентства на ставлення та відношення викладачів, екстраполяції певних образів на групи студентів, першочергово ніяк не пов'язаних з джерелом отриманої інформації. Саме феномен Баадера-Майнхоф є одним із ключових механізмів прийняття рішень, ґрунтованих на упередженнях соціальної перцепції. Результати, отримані шляхом викривлення образів та даних, повертаються у вигляді відповіді студентів на «виклик». Починається певного роду протидія, адже вплив думки оточуючих, яка сформована відповідно до особистих вражень окремих осіб виявляється визначальною. Студенти також в свою чергу, дізнавшись певну інформацію про позанавчальну діяльність професорсько-викладацького складу, починають шукати та помічати зв'язки, які є ілюзорними, хибними. Хоча й у розповсюдженні інформаційної хибки лежать інші механізми соціальної перцепції, в основі прийняття деструктивних рішень є ілюзія частотності, адже інформація, так рвучко досліджувана, ніколи не була обмежена, а якщо і була, не становила суспільного інтересу, хоча й особі, яка знаходиться під впливом даного феномену так не здається.

Подальший розвиток конфлікту, який був розпочатий в момент виведення зі стану балансу соціальної моделі взаємодії «викладач-студент» розгортатиметься типовим чином: надавання особистих преференцій (як викладачами, так і студентами), пасивна агресія, формування упередженого, негативного образу до особи, остракізм.

Для попередження та усунення когнітивних викривлень даного типу, необхідно дотримуватись принципів відбору інформації, що лежать в основі самого процесу виокремлення хибних даних особою, враженою ілюзією частотності: вірогідність, надійність та відносність. І звичайно потрібно враховувати природні обмеження нашого розуму при прийнятті рішень і формуванні думок. Принагідно наголосити на тому, що саме по собі знання щодо когнітивних викривлень не призводить до автоматичного розпізнавання людиною похибок, утворених під впливом когнітивних упереджень. Необхідно використовувати особисті методи перевірки, наприклад ведення щоденнику, де ви будете занотовувати кожен випадок виникнення дивних, на вашу думку збігів. Доречним прикладом є також візуалізація образів, певна візуальна рефлексія, де на основі карти вражень, мудбордів, ви зображуватимете емоції, які викликають у вас певні причинно-наслідкові зв'язки та події, які надалі відбулись [3].

Отже, для максимізації позитивної взаємодії всередині університетської спільноти необхідно нейтралізувати вплив когнітивних упереджень, а саме феномену Баадера-Майнхоф, адже для формування проактивної діяльності важливо нівелювати усі чинники, які деструктивно впливають на сучасний процес навчання.

Список використаних джерел

1. Беляева, Е.Р., Кунафина, Г.А., 2016. Роль когнитивных искажений в приобщении индивида к социально-культурной деятельности. Современные проблемы науки и образования, 3, с. 224.
2. Казміренко, В.П. ред., 2011. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні: метод. посіб. Київ : Міленіум.
3. Казміренко, В.П. ред., 2013. Засади когнітивної психології спілкування : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
4. Zwicky, A.M., 2006. Why are we so illuded? Stanford University[online]. Режим доступу до ресурсу: <https://web.stanford.edu/~zwicky/LSA07illude.abst.pdf>.

Мовчун Андрій Ілліч

Виконавчий комітет Рівненської міської ради, м.Рівне

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Розвиток суспільства пов'язаний з вирішенням питань, які виникають в економічній, політичній та військовій сфері. Необхідність врахування при прийнятті управлінських рішень психологічних чинників зумовило розвиток психологічної теорії прийняття рішень та дослідження процесів прийняття рішень.

Аналіз наукової та методичної літератури свідчить, що багато науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних, досліджували різноманітні питання, пов'язані з проблемою прийняття рішень (Л.Е. Орбан-Лембрик, Ж.Піаже, Л.С. Виготський, А.В. Карпов, С.Плаус та ін.). Проте, когнітивні аспекти прийняття управлінських рішень потребують подальшого дослідження.

В дослідженні проблеми прийняття рішень виділяють два аспекти: 1) прагматичний аспект – знаходження методів та створення моделей прийняття оптимальних рішень, а також виявлення причин їхнього не застосування в ситуаціях, які релевантні щодо даних методів та моделей – цей аспект посідає чільне місце в дослідженнях когнітивних психологів; 2) методологічний аспект – недосконалість методів, що застосовуються в дослідженнях процесів прийняття рішень, і як наслідок, неможливість переносу отриманих даних на поведінку людей в реальних життєвих ситуаціях [4, с. 502-503].

Для процесів, які відбуваються в державному управлінні характерні наступні особливості: наявність великої кількості чинників у процесах та їх взаємозв'язок; відсутність достатньої інформації про динаміку державних процесів; мінливість характеру процесів у часі тощо. Таким чином, такі процеси відносяться до слабо структурованих систем, для яких когнітивний підхід дозволяє побачити й усвідомити логіку розвитку подій при великій кількості взаємозалежних факторів [2].

В науковій літературі виділяють декілька методів дослідження процесів прийняття управлінських рішень, зокрема, штучне моделювання ситуацій прийняття рішень та використання інформаційних технологій. Кожен з цих методів має свої переваги та недоліки. Так, перевагами методу штучного моделювання ситуацій є можливість дослідження рішень, що недоступні дослідженню в природних умовах: політичних, військових, рішень під час техногенної аварії, під час перебування у в'язниці тощо. Недоліком використання комп'ютерних ігор в якості метода дослідження процесів прийняття рішень є труднощі з підбором стимульного матеріалу та деякі організаційні проблемні питання [4, с.504-505].

Вважається, що суб'єкт приймає управлінське рішення раціонально. С. Плаус виділяє 6 принципів раціонального прийняття рішень:

1. Порядок альтернатив. Передусім, ті, хто приймає рішення раціонально, повинні порівняти дві можливості. Потрібно або надати перевагу одній або залишитися байдужим до обох.

2. Домінантність. Ті, хто діє раціонально, ніколи не повинні приймати стратегію, над якою домінує інша стратегія (в нашому випадку стратегія рівнозначна прийняттю рішення). Стратегія є слабо домінантною, якщо в порівнянні з іншою стратегією вона дає в порівнянні з іншою стратегією кращі результати як мінімум в одному відношенні і такі ж чи кращі, ніж інші стратегії в інших відношеннях (в даному випадку «кращі» означає, що вони приносять більшу користь. Стратегія є сильно домінантною, якщо в порівнянні з іншою вона виявляється здатною принести кращі результати у всіх відношеннях. Наприклад, машина А домінує над машиною Б: вона переважає в швидкості, ціною дешевша і краще виглядає; машина А слабо домінує, якщо переважає машину Б в швидкості, а коштує і виглядає так само. Згідно теорії вигоди, той, хто приймає раціональне рішення, не вибере стратегію, над якою (навіть слабо) домінує інша.

3. Погашення. Якщо дві пов'язані з ризиком альтернативи передбачають однакові чи однаково ймовірні наслідки, їхня користь не повинна враховуватися при виборі. Іншими словами, вибір між двома можливостями повинен здійснюватися лише на основі їхньої відмінності, а не спільного між ними. Це має ігноруватися.

4. Транзитивність. Якщо той, хто приймає раціональне рішення надає перевагу альтернативі А над альтернативою Б, а альтернативу Б – над альтернативою В, то він має надати перевагу альтернативі А над альтернативою В.

5. Безперервність. Для кожної групи можливостей той, хто раціонально приймає рішення завжди надасть перевагу ризику між найкращою і найгіршою можливістю над впевненістю в середньому результаті, якщо шанс отримання найкращого результату достатньо великий. Це означає, наприклад, що така людина надасть перевагу над впевненістю в 10 доларах ризику вибору між 100 доларами і фінансовим крахом, передбачаючи, що ймовірність фінансового краху дорівнює одній з 1 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000...

6. Інваріантність. Принцип інваріантності означає, що той хто приймає рішення не має підпадати під вплив способу пропозиції альтернатив. Наприклад, між змішаною лотереєю (лотереєю, де може виграти одна із двох альтернатив, а якщо виграють обидві – ви отримуєте 100 доларів) і звичайною лотереєю (де ви з ймовірністю 25% виграєте 100 доларів) [3, с. 56-57].

В науковій літературі розрізняють етапи прийняття управлінських рішень для індивідуального та колективного вибору. Так, процесуальна організація індивідуального вибору включає наступні основні етапи:

1. Фіксація і усвідомлення проблеми;
2. Формулювання суб'єктивного уявлення про задачу прийняття рішення;
3. Формування вихідної безлічі альтернатив;
4. Формулювання критерію (критеріїв) елімінації (відсіву) вихідної безлічі альтернатив;
5. Елімінація альтернатив вихідної безлічі;
6. Оцінка корисності наслідків альтернатив;
7. Вибір максимізованої альтернативи;
8. Реалізація рішення;
9. Оцінка результатів;
10. Корекція рішення.

В тих випадках, коли прийняття рішення здійснюється в груповій формі, процес складається з таких етапів:

1. Визначення системи вихідних даних – «відправних точок» всього наступного процесу: вибору мети, оцінки ресурсів, оцінки невизначеності ситуації (її зони, виду), формування групових уявлень про кожного учасника;

2. Формування «суб'єктивного базису» рішень, тобто, визначення складу групи, яка приймає рішення;
3. Формування інформаційної основи рішення;
4. Мета рішення відносно вибору стратегії подальшої організації рішення;
5. Визначення членами групи уявлень про індивідуальні цілі;
6. Інтенсивне розгортання процесів групової диференціації;
7. Вибір критерію, який буде покладений в основу погодження індивідуальних переваг;
8. Вибір конкретного альтернативного варіанту;
9. Організація виконання прийнятого рішення;
10. Корекція рішення [1, с. 45-51].

Проте, не у кожному випадку прийняття рішення проходить усі вище вказані етапи, оскільки в достатньо типових ситуаціях має місце прийняття репродуктивного рішення на основі узагальнення досвіду минулого вирішення подібних питань. Репродуктивні рішення достатньо поширені в управлінській діяльності, бо є економічними, ефективними та менше ризикованими.

Список використаних джерел

1. Карпов, В., 2014. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ.
2. Лебідь, О.Ю., 2015. Деякі аспекти застосування когнітивного моделювання в державному управлінні. Державне управління: удосконалення та розвиток [online], 11. Режим доступу до ресурсу: http://www.dyu.nauka.com.ua/pdf/11_2015/10.pdf.
3. Плаус, С., 1998. Психология оценки и принятия решений. Москва.: Информационно-издательский дом «Филинь».
4. Степура, Є.В., 2015. Деякі проблеми дослідження прийняття рішень. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 11 (15). Київ.

Павловська Валентина Володимирівна
Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ПСИХОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне суспільство з плином часу зазнає кардинальних змін, а з цим і кожна людина в ньому. Ми повинні не лише швидко пристосовуватися до нового, а й вміло оперувати нововведеннями. Освіта, як і всі інші структури, не стоїть на місці і диктує нові вимоги для молодого покоління. Студент – майбутнє держави. Він повинен бути організованим та серйозним, аби отримати якісні знання та в майбутньому оперувати ними. Актуальним питанням, яке піднімається в руслі навчання студентів, є їхнє вміння врегульовувати навчання та життя загалом, адже саме це є запорукою впевненого старту в дорослому житті.

Завдання роботи: визначити основні стилі саморегуляції та особливості саморегуляції студентів саме в навчальній діяльності.

Саморегуляція сьогодні розуміється, як інтегральна система поведінково-психічних засобів, за допомогою яких людина може керувати своєю поведінкою [1].

Важливий вклад у дослідження регуляторної здатності зробили такі вчені, як О.К. Осницький [5], О.О. Конопкін [3], Н. Повьякель [6] та інші. Стилї і функції регуляторної здатності досліджувала В.І. Морсанова [4]. Наприклад, Е.Зеєр стверджує, що саморегуляція діяльності тісно пов'язана з особистісною саморегуляцією, яка передбачає високий рівень самосвідомості, цілеспрямованість та сформованість вольових якостей [2].

Стилї саморегуляції за В.І. Морсановою [4] найбільш точно могли б описати саморегуляцію саме студентів в навчальній діяльності.

Перший стиль характеризується більш високим розвитком процесів планування цілей і програмування дій, порівняно з моделюванням значущих умов досягнення мети і оцінюванням результатів дій. Типовий профіль найчастіше зустрічається в людей (нашому випадку студентів) з вираженою особистісною тривожністю. Вони часто засмучуються через маленькі невдачі чи погану оцінку. У спілкуванні з іншими людьми їм важко стримувати власні емоції.

Другий стиль має високий загальний рівень саморегуляції. Він притаманний особам, які швидко пристосовуються до ситуації, вміють адекватно оцінювати себе та інших людей. Іноді в студентів з таким профілем слабо виражена здатність до планування.

Третій стиль характеризується низькою усвідомленістю і стійкістю цілей діяльності, невизначеністю й мінливістю планів. Такі люди схильні заздалегідь формувати самостійну програму, визначають і створюють схему майбутніх дій.

Четвертий стиль характерний студентам, які прагнуть спілкуватися зі своїми однолітками. Їм подобаються колективні заходи. Але водночас вони спрямовані переважно на себе, тому строго дотримуються своїх інтересів у відносинах з іншими людьми.

П'ятий стиль. Людей з даним профілем саморегуляції відрізняє чіткість постановки цілей діяльності, ретельне планування, призначення конкретних термінів її виконання і, як наслідок, організованість процесу навчання, але з тим вони можуть упускати важливі деталі, що може завадити втілення їхнього плану.

Шостий та сьомий стиль. У спілкуванні люди з такими стилями вважають за краще рівні і дружні відносини, надійність і захищеність від неприємностей. Часто зупиняють співрозмовника, задають питання, якщо той говорить швидко. Врівноважені і неупереджені, контролюють вираження своїх думок і почуттів.

Отже, вміння планувати та контролювати, приймати самостійні рішення та досягати поставлених цілей є дуже важливим у навчальній діяльності, адже від цього залежить рівень знань студента та ймовірність того, що в майбутньому він зможе застосувати ці знання в професійній самореалізації та житті загалом.

Список використаних джерел

1. Абдуллина, О.А., 1993. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. Высшее образование в России, 3, с. 165-170.
2. Зеер, Э.Ф., 2004. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых. Психологическая наука и образование, 3, с. 5-11.
3. Конопкин, О.А., 1984. Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция. Вопросы психологии, 3, с.42-52.
4. Моросанова, В.И., 2010. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография. Москва: Наука.
5. Осницкий, А.К., 1986. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. Москва: Знание.
6. Пов`якель, Н.І., 2003. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. Київ : Нац. пед.ун-тет ім. М. П. Драгоманова.

Стефурак Степан Михайлович, Кальянов Антон Борисович

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

ХОЛІСТИЧНА МОДЕЛЬ ВПЛИВУ КОГНІТИВНИХ ФІЛЬТРІВ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Когнітивні фільтри – це систематичні відхилення у мисленні та поведінці, які регулярно виникають у певних ситуаціях. Це своєрідні лінзи нашого мислення, які видозмінюють інформацію з оточуючого світу. Іноді таке викривлене сприйняття оточуючих соціальних феноменів дозволяє суб'єкту сприймання більш прискіпливо «бачити» важкодоступне, а іноді, навпаки, «губити» очевидне [2].

Дослідження явища когнітивних фільтрів довгий час проводилося різними методами в рамках когнітивної психології та психотерапії, незалежно одне від одного. Проте, сучасні наукові дослідження все частіше ставлять питання об'єднання та навіть взаємопроникнення складних когнітивних явищ у психоедукацію та психотерапію. Деякі дослідники, зокрема Роберт Ліхі, говорять про спроби застосування відкриттів когнітивної психології в рамках терапії. Однак, дані спроби не були достатньо концептуально обґрунтовані та часто носили еkleктичний характер. Таким чином в рамках подальшої взаємодії когнітивної психології та психотерапії постає проблема створення нової моделі впливу когнітивних фільтрів на поведінку людини. Дана модель повинна бути практично орієнтованою, та концептуально обґрунтовувати можливості подальшої взаємодії. Важливим завданням також є її здатність забезпечувати емпіричну перевірку [3].

Оскільки класична модель дослідження когнітивних фільтрів концентрувалася на дослідженні впливу одного фільтра на прийняття рішення в одній конкретній ситуації, та в певний момент часу, то це значно обмежувало висновки щодо досліджуваних явищ. Актуальним завданням когнітивної психології, на наш погляд, є обґрунтування холістичної моделі взаємодії когнітивних фільтрів. Дана модель вже неодноразово виправдовувала себе у сучасних психологічних дослідженнях. Проте вона не застосовувалась раніше для опису поведінки під час прийняття рішення в ситуаціях полівекторної мотивації повсякденного життя, та не дає програми дослідження в якій можна поєднати дані когнітивної психології та психотерапії. На відміну від класичної моделі, холістична модель концентрується не скільки на впливі одного конкретного фільтра в певний момент, скільки на розтягнутій в часі (динамічній) взаємодії різних когнітивних фільтрів. Наприклад, людина, яка планує створити власну ІТ компанію, бачила перед цим відео про проблеми бізнесу в Україні та пам'ятає декілька випадків гучного успіху компаній, що займаються програмуванням. Очевидно, що така людина в цій ситуації прийняття рішення може бути під впливом декількох ефектів соціальної перцепції. В описаному випадку: праймінгу, евристики доступності, помилки планування. Її рішення буде залежати від результату взаємодії цих фільтрів. Як наслідок, навіть вичерпні знання про дію кожного з них окремо не дадуть можливості повністю описати та передбачити поведінку людини без знання закономірностей їхньої взаємодії.

Окрім того, холістична модель концентрується не на детермінантах прийняття конкретного рішення в певний момент часу, а на часовому розгортанні дії когнітивних фільтрів в системі організм-середовище. До прикладу, людина прийняла рішення в певній ситуації, яке привело до конкретних наслідків. Імовірно, в майбутньому структура взаємодії когнітивних фільтрів у схожій ситуації може змінитися. Що призведе до нових рішень та нових наслідків, тощо. Даний підхід дозволить нееклектично поєднувати клінічні спостереження когнітивних терапевтів, які, зазвичай відбуваються у відносно пролонгованих проміжках часу з лабораторним експериментами психологів. Одні будуть виявляти особливості структури взаємодії когнітивних фільтрів, інші – досліджувати їхнє формування та зміну в процесі онтогенезу [5].

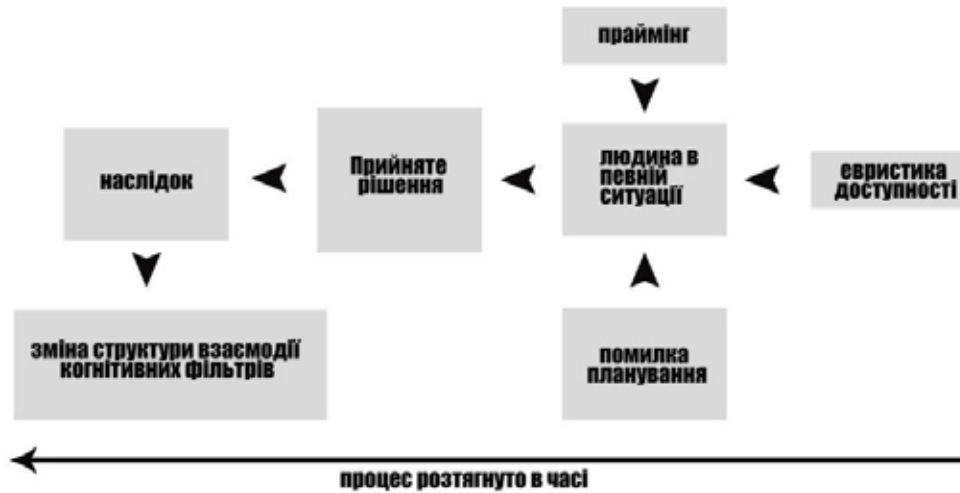


Рисунок 1. Модель холистичного впливу дії когнітивних фільтрів на прийняття рішення

Щоб перевірити холистичну модель взаємодії когнітивних фільтрів ми провели експериментальне дослідження в якому перевірили взаємовплив праймінгу та ефекту якоря. Вибірка дослідження складала 38 осіб, з яких 18 осіб були обрані випадковим чином у контрольну групу та 20 осіб у експериментальну.

Відповідно до гіпотези був обраний вид експериментального впливу. А саме:

- по перше, кожному учаснику експериментальної групи у індивідуальній формі презентували відео кліп на пісню, в якій оспівується подвиг крилатих гусарів у Віденській битві), що власне і було стимулом (незалежною змінною)

- по друге, одразу після перегляду відеокліпа учасники експериментальної групи відповідали на запитання: «Чи більше 20 тисяч людей загинули у Віденській битві?»

Наступний етап – коротке опитування кожного учасника контрольної та експериментальної групи індивідуально. А саме, їх запитували: «Скільки людей на Вашу думку загинуло у Віденській битві?»

Згідно нашої гіпотези експериментальна група повинна називати більші цифри загиблих, аніж контрольна, оскільки їй стимул у вигляді відео не пред'являвся. Результати експерименту підтверджують гіпотезу, що експериментальна група дійсно називала більші цифри. Різниця між групами є статично значимою згідно непарного параметричного тесту U-критерій Манна-Уїтні. На діаграмі нижче можна оцінити результати взаємодії когнітивних фільтрів. Ефект якоря «прив'язує» відповідь ближче до 20 тисяч, а праймінг, навпаки змушує називати вищі цифри. Як наслідок, результати дослідження дозволяють припустити, що в контрольній групі діяв тільки один когнітивний фільтр «ефект якоря». А у експериментальній групі відбувалася взаємодія двох когнітивних фільтрів, «ефекту якоря» та праймінгу», результат якої визначив вибір учасників.

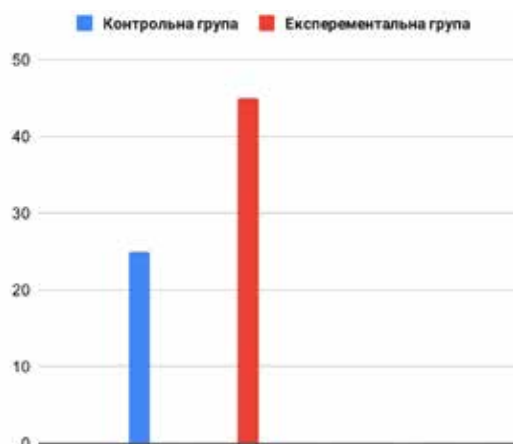


Рисунок 2. Середньо арифметичні показники «ефектів» у експериментальній та контрольній групах

Таким чином холістична модель взаємодії когнітивних фільтрів отримала певні емпіричні докази. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у застосуванні холістичної моделі когнітивних фільтрів у вивченні питань ефективності навчального процесу студентів.

Список використаних джерел

1. Вестбрук, Д., Кеннерлі, Г., Кірк, Дж., 2014. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів : Свічадо.
2. Канеман, Д., 2017. Мислення швидко й повільно. Київ : Наш формат.
3. Лихи, Р., 2017. Техники когнітивної психотерапії. СПб.: Питер.
4. Талер, Р., Санстейн, К., 2017. Поштовх. Як допомогти людям зробити правильний вибір. Київ : Наш формат.
5. Талер, Р., 2018. Поведінкова економіка. Як емоції впливають на економічні рішення. Київ : Наш формат.
6. Alter, A.L., & Oppenheimer, D.M., 2009. Uniting the Tribes of Fluency to Form a Metacognitive Nation. *Personality and Social Psychology Review*, 13(3), pp. 219–235.

Ткачук Ольга Володимирівна

Національний університет «Острозька академія», м.Остроз

РЕФЛЕКСІЯ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ

На сьогодні особливо актуальним є вивчення чинників точності метакогнітивного моніторингу, шляхів нівелювання цього явища та пошук засобів та методів, які б допомогли студентам розвивати метакогнітивний моніторинг в процесі навчальної діяльності.

У результаті проведених нами досліджень [3] ми можемо запропонувати рекомендації, що стосуються особливостей організації навчального процесу, та які спрямовані на зменшення проявів ілюзії знання.

Одним з методів організації навчального процесу, та який сприяє підвищенню точності метакогнітивного моніторингу, є проблематизація досвіду.

Цей метод роботи з навчальною інформацією, є механізмом, який дозволяє суб'єкту виявити проблемність ситуації.

Труднощі, з якими зустрічається педагог при виборі такого методу навчання, полягають в наступних аспектах:

1. Недостатня розробленість інструментів для забезпечення проблемності навчання в процесі занять;

2. Особливості вимірювання ступеню проблемності тої чи іншої задачі, що утруднює можливості диференціювання динаміки навчального процесу;

3. Недостатньо розроблена процедура врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів студентів.

З вищевказаного ми робимо висновок, що метод проблематизації досвіду є доволі суб'єктивним, оскільки відсутня чітка методологія його використання. При використанні цього методу слід врахувати наступні аспекти:

– самостійна постановки проблеми є наслідком і показником сформованості у студента уявлень і досвіду, і вміння ставити питання, оскільки неможливо ставити питання в тій сфері, про яку немає знання. Тобто, уже сам процес формулювання проблемної ситуації допомагає розвивати навички метакогнітивного моніторингу власного досвіду та вмінь у навчальному процесі;

– основу роботи з проблемними ситуаціями становить особистий досвід студента, який обумовлює світогляд, уявлення, ставлення, що є позитивним аспектом використання проблематизації, оскільки вона дає можливість відрефлексувати студенту всі ці моменти. І, таким чином, сприяти точності метакогнітивного моніторингу;

– забезпечення індивідуалізації навчального процесу за рахунок суб'єктивності уявлень та попереднього досвіду кожного учасника навчального процесу.

А. Чибаківим[1] запропоновану ієрархічну структуру співвідношення рівнів та об'єктів проблематизації з одиницями проблемного навчання (табл. 1):

Табл. 1.

Співвідношення рівнів та об'єктів проблематизації з одиницями проблемного навчання

Рівень проблематизації	Об'єкти проблематизації	Одиниці проблемного навчання
1 рівень	Проблематизація навчального змісту – текст	Проблема
2 рівень	Проблематизація навчального процесу	Проблемна задача
3 рівень	Співвідношення між проблематизацією навчального змісту і навчальним процесом	Проблемна ситуація

Власне проблематизація у пізнавальній діяльності забезпечується методами навчання, які виходять від репродуктивних до дослідницьких та змістом навчання, у разі констатації деякого об'єктивного протиріччя.

Використання проблематизації у процесі навчання:

А) активізує пізнавальну діяльність;

Б) сприяє ефективному формуванню загальних та професійних компетенцій, зокрема, розсудливості, аргументованості, прийняття усвідомлених рішень;

В) підвищує якість теоретичної та практичної підготовки студентів до професійної діяльності.

У процесі використання проблематизації досвіду, А. Фомін виділяє ключову роль експліцитного характеру проблематизації досвіду. Його відмінність від імпліцитного полягає в тому, що у процесі організації педагогом зіткнення суджень студента і нового досвіду відбувається усвідомлення даного протиріччя. Тобто, сам процес співставлення оцінки знання і об'єктивного результату повинен виступати як спеціальна задача. Адже студент не завжди може виділити протиріччя між власним судженням про інформацію і новим досвідом, що негативно відображається на розвитку метакогнітивної усвідомленості. Крім цього, А. Фомін пропонує акцентувати увагу на роздумах студентів про точність власних суджень [2].

Також автором запропоновано реалізовувати використання цього методу наступним чином: студент аналізує свої власні знання по темі, а потім співставляє їх з отриманими знаннями в ході заняття. Конкретизація цієї пропозиції виглядає наступним чином:

1. На першому етапі студенти формулюють по 5 проблем у навчальній діяльності, доцільно проанжувати їх за рівнем значимості;

2. На другому етапі студенти знайомляться з матеріалом по темі, та ідентифікують проблеми в ході навчання;

3. На третьому етапі студенти аналізують власні проблеми, які вказали на першому етапі роботи та визначали справжні та надумані проблеми в ході спільного обговорення з педагогом;

4. На четвертому етапі студенти повертаються до списку проблем та модифікують його відповідно до здобутого досвіду;

5. На п'ятому етапі відбувається обговорення та аналіз змін, які студенти внесли у список.

А. Фомін наголошує, що використання проблематизації забезпечує розвиток метакогнітивної усвідомленості про власне мислення на матеріалі виявлення та формулювання навчальних проблем.

Отже, використання проблематизації досвіду виступає одним із чинників зменшення ілюзії знання у навчальному процесі. Це обумовлює інтерес до цього методу та необхідність подальших досліджень в даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Чибиков, А.С., 2016. О проблематизации в профессиональном обучении квалифицированных рабочих, служащих и специалистов как факторе формирования опыта аргументированного принятия решений. Мир науки, 4, с. 2–11.

2. Фомин, А.Е., 2012. Проблематизация опыта как фактор развития метакогнитивного мониторинга процесса обнаружения учебных проблем [Электронный ресурс] Режим доступа до ресурсу: [http:// evgenysavin.ucoz.ru/Seminar/fomin_material.pdf](http://evgenysavin.ucoz.ru/Seminar/fomin_material.pdf).

3. Tkachuk, O.V., 2019. The connection between the rating of judgments of learning and the peculiarities of work with training material during the lecture. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 8, с. 61–65.

Shovkova Oksana

The National University of Ostroh Academy, Ostroh

THE PROBLEM OF ILLUSION OF THINKING AND CRITICAL THINKING IN LEARNING ENVIRONMENT

Over the past 40 years, work by cognitive psychologists and scientists has pointed to the human mind's vulnerability to cognitive biases, logical fallacies, false assumptions, and other reasoning failures (Crookery, 2013).

So, our mind has intrinsic tendencies toward illusion, distortion, and error. To some extent, these are just features of the «hard-wired» neural equipment we inherited through the accidental process of evolution. They are the result of common patterns of growth and adaptation – the way our brains develop as we grow upon a planet such as the Earth. These distortions are also «nurtured», that is, inculcated by our societies and cultures. Yet, whatever their origin, they are universal and ineradicable features of our cognitive machinery, usually operating quite invisibly to corrupt our thinking and contaminate our beliefs (Gelder, 2005).

The study of heuristics and cognitive biases has been an active topic in cognitive psychology for over 3 decades now in the works of Gilovich, Griffin, Kahneman & Tversky. Scientists show that a lot of these thinking biases relate to issues of rationality rather than to cognitive capacity (Over; Samuels & Stich; Shafir & Le Boeuf; Stanovich), and individual differences in their operation remain unassessed on IQ tests (Stanovich & West, 2008).

However, there may be reasons for expecting a relationship between cognitive ability and individual differences in the operation of the illusion of thinking even if the latter is not directly assessed on intelligence tests. This follows from the fact that theorizing in the heuristics and biases literature has emphasized dual-process models of cognition mentioned in the works of Evans, Kahneman; Kahneman & Frederick; Sloman; Stanovich. Such models embody the assumption that thinking biases are universal properties of a heuristic system that operates autonomously (called System 1 in dual-process theory; Kahneman, 2001). Nonetheless, although the presence of illusion of thinking might be universal, its ability to result in nonnormative choices varies from individual to individual because heuristic responses are sometimes overridden by a nonautonomous analytic system of thought (called System 2 in dual-process theory) (Stanovich & West, 2008).

For science instruction, a critical problem has been misconception held by students. A part of this problem is that students sometimes create simplistic mental models when trying to make sense of complex issues. A factor which can lead students to adopt such mental models comes from the tendency of strongly held initial opinions to be «resistant to changes because they influence the way that subsequent information is interpreted». This leads to what Nicholls (1999) calls cognitive illusions: «These are analogous to optical illusions in leading to errors we commit without knowing we are doing so, except they arise from our difficulties in quantifying and dealing with probabilities, uncertainty, and risk». Nicholls points out that such illusions are not just due to ignorance, but because the human mind's capacity to deal with complex issues is limited, and leads to the tendency to resort to simple rules of thumb or heuristics (Groves & Pugh, 2002).

These tendencies are also known generically as «cognitive distortion», «heuristics», «thinking bias», «illusion of thinking», «cognitive error», «blind spot», «cognitive prejudice» in the scientific literature review. It shows that much of our everyday thinking is flawed (Crookery, 2013; Shovkova & Pasichnyk, 2019).

As we can see there are literally a lot of biases and blind spots, some operating as powerful traps, others as subtle tendencies (Gelder, 2005).

Students, drawing upon greater quantities of information within their professional field, are occasionally subject to cognitive errors, illusions, and biases, by picking up the wrong information or «distracting cues», resulting in errors. When used alone, System 2 thinking can lead to poorer performance by slowing action processes down. Experience, despite being a yardstick of the student, does not necessarily translate into better performance. Indeed, experience, without feedback or reflection, can often be the fertile ground for the development of faulty thinking (Tay et al., 2016).

A lot of the heuristics and biases studied relate to important aspects of rational and critical thought of students: causal reasoning, probabilistic reasoning, hypothetical thought, theory justification, assessment of the covariation of events, scientific reasoning, disjunctive reasoning, the tendency to think statistically, and the tendency to think of alternative explanations. These areas are legitimately classified as part of critical thinking (West et al.,2008).

In other words, on theoretical grounds, the traditional heuristics and biases studied by cognitive psychologists should be considered to be part of a broadened concept of critical thinking (West et al.,2008).

Thus, almost everyone agrees that one of the main goals of education, at whatever level, is to help develop general thinking skills, particularly critical thinking skills. Students do not usually acquire these skills as much as they could and should (Gelder,2005).

Critical thinking skills are an important aspect in teaching and learning especially at higher education institutions. Critical thinking skills practices are part of the generic skills that should be infused in all subjects. Students with a higher level of critical thinking skills are able to learn, improve their performance and reduce their weaknesses. Critical thinking skills play an important aspect of teaching and learning of students. These thinking skills are fundamental in the educational process. A person thought can affect the ability of learning, speed and effectiveness of learning. Thus, critical thinking skills are associated with the learning process. Students who are trained to think critically demonstrate a positive impact on the development of their education. It has shown that critical thinking skills are important for students to solve problems in their learning process thus fostering a competitive student's thought, developing students' intellectual and helping to avoid errors in thinking(Yee et al.,2011).

Teaching students to think critically in order to avoid the illusion of thinking must include allowing them to come to their own conclusions. A teacher is obligated to scaffold students in order that they can provide an effective program for developing critical thinking skills which creates a culture of thinking in the classroom. To do that,(1) teachers' programs should provide models of good reasoning behavior. The purpose of the model's criterion is to make sure that students are provided with exemplars of what thinking dispositions look like in practice;(2) the program should also provide direct explanations about the purpose, concepts, and methods of good reasoning. Moreover, students should be told why good reasoning is important, and directly taught some key reasoning concepts and moves;(3) a program for teaching reasoning should provide plenty of opportunity for peer interaction around reasoning. These are interactions in which students reason together, discuss reasoning with one another, evaluate reasoning together, and so on. The purpose of this criterion is to bring the thinking disposition alive for the student by anchoring it in meaningful interpersonal interactions; and (4) last but certainly not least, the program should provide plenty of opportunities for formal and informal feedback around thinking dispositions. Through teacher feedback, peer feedback, and self-feedback, students should learn about the strengths and weakness of their reasoning behavior. Furthermore, students must be brought to criticality, and this can only be done by alerting them to the social conditions that have brought this about. In other words, we can restate the problem as follows: critical thinking's claim is, at heart, to teach how to think critically (Fahim & Shakouri, 2012).

Recognizing certain inferences as errors is certainly a sine qua non for avoiding such mistakes, and critical thinking has focused effectively on this task. However, it is not sufficient. Thus, cognitive bias and illusion research has demonstrated just how strong and ubiquitous are these tendencies. In other words, we would argue that helping students to see the naturalness and allure of the illusion of thinking would be important for helping them to resist their pull. Moreover, we have argued for the need to teach students to identify fallacies not only in terms of the errors they commit but also in terms of their persuasive power (Bailin& Battersby,2010).

Thus, the illusion of thinking is obviously important for the critical thinker, who ought to be aware of it and either eliminate it entirely, if possible or at least compensate for its influence, much as a skillful archer adjusts her aim to allow for a breeze (Gelder, 2005).

We would like to answer the next questions in our research: how to teach students to recognize situations with a high degree of probability of admitting errors and how to avoid them? And if it is real in the process of modern students' learning activities? Can critical thinking skills help students to avoid the illusion of thinking?

References

1. Bailin, S., & Battersby, M., 2010. Reason in the balance: An inquiry approach to critical thinking. Canada: McGraw-Hill Ryerson.
2. Croskerry, P., 2013. From mindless to mindful practice – cognitive bias and clinical decision making. *The New England Journal of Medicine*, 368, pp. 2445–2448.
3. Fahim, M., & Shakouri, N., 2012. Critical thinking in higher education: A pedagogical look. *Theory and practice in language studies*, 2(7), pp. 1370-1375.
4. Gelder, T. van., 2005. Teaching Critical Thinking: Some Lessons From Cognitive Science. *College Teaching*, 53(1), pp.41–48.
5. Groves, F., & Pugh, A., 2002. Cognitive illusions to learning as hindrances to complex environmental issues. *Journal of Science Education and Technology*, 11, pp. 381-390.
6. Kahneman, D., 2011. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
7. Nicholls, N., 1999. Cognitive illusions, heuristics, and climate prediction. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 80(7), pp. 1385-1397.
8. Shovkova, O., & Pasichnyk, I., 2019. The illusion of thinking in metacognitive monitoring of university students. *Journal of Cognitive Science*, 20 (1), pp.79-110.
9. Stanovich, K.E., & West, R.F., 2008. On the relative independence of thinking biases and cognitive ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), pp. 672-695.
10. Tay, S.W., Ryan, P., & Ryan, C.A., 2016. Systems 1 and 2 thinking processes and cognitive reflection testing in medical students. *Canadian Medical Education Journal*, 7(2), pp. 1-7.
11. West, R.F., Toplak, M.E., & Stanovich, K.E., 2008. Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), pp.930-941.
12. Yee, M.H., Widad, O., Jailani, M.Y., Tee, T.K., Razali, H., & Mimi Mohaffyza, M., 2011. The level of marzano higher order thinking skills among technical education students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(2), p. 121.

ІНТЕЛЕКТ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Ричок Анастасія Сергіївна

*Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы, Гродна,
Рэспубліка Беларусь*

ВИТОКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ

Поняття емоційний інтелект з'явилося у перебігу в психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Говарда Гарднера “Frames of mind” у 1983 р. В ній фактично вперше було обґрунтовано необхідність переглянути тлумачення поняття інтелект, що вимірювалось за допомогою коефіцієнту інтелектуального розвитку IQ, розширивши його. Гарднер висловив припущення, що існує не один єдиний тип інтелекту, який впливає певним чином на успіх життєдіяльності людини, а скоріше достатньо широкий спектр підвидів інтелекту з сімома основними варіантами цих підвидів. Запропонований ним перелік підвидів інтелекту включав: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестичний, музичний та емоційний види інтелекту. Останній Гарднер підрозділив ще на два підвиди: внутрішньоособистісний і міжособистісний. Міжособистісний інтелект раніше вже фігурував у психологічній літературі під назвою соціального інтелекту, або соціальної компетентності. Він характеризує вміння людини взаємодіяти з іншими людьми.

Внутрішньоособистісний інтелект передбачає вміння людини самореалізуватись у житті, мотивувати себе на активну діяльність, досягнення успіху. Гарднер запропонував вживати термін „множинність” виявлення інтелекту як такий, що більш адекватно описує поняття єдиного інтелекту, яке існувало раніше. Пізніше, через десять років, коли вийшла в світ його книга: “Множинність виявлення інтелекту”, він дав більш детальне визначення поняття “емоційний інтелект” у двох формах його репрезентації.

Під міжособистісним емоційним інтелектом він запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще співпрацювати з цими людьми. Для поняття внутрішньоособистісного емоційного інтелекту він запропонував визначення, у якому підкреслив, що цей вид інтелекту позначає властивість людини, спрямовану на себе: спроможність формувати точну адекватну модель власного “я” та використовувати цю модель, щоб ефективно функціонувати у житті. Пізніше, уточнюючи запропоновані поняття, Гарднер додав до тлумачення міжособистісного емоційного інтелекту наявність у людини спроможності правильно розпізнавати настрої, вияви темпераменту, мотивів та прагнень інших людей і відповідним чином реагувати на них. Що стосується уточнення поняття внутрішньоособистісного інтелекту, то до його визначення були додані наступні деталі. Внутрішньоособистісний інтелект – це спроможність людини розуміти власні почуття, їхні витoki й регулювати на цій основі власну поведінку. Властивості, притаманні людині, яку можна охарактеризувати як таку, що володіє емоційним інтелектом, охоплюють п'ять основних здібностей. Перша реалізується у вигляді усвідомлення людиною власних емоцій. Ця властивість вважається провідною в емоційному інтелекті, бо спроможність керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення починається з того моменту, коли людина зрозуміє причини виникнення в неї переживань, їхній характер та інтенсивність. Спроможність усвідомити свої істинні переживання й зрозуміти їхнє походження дає можливість людині краще впоратись з ними. Другий компонент емоційного інтелекту виявляється у вигляді регулювання емоцій. Можливість регулювати власні переживання базується, як зрозуміло, на їх самоусвідомленні. Управління власними емоціями виявляється у вигляді зусиль заспокоїти себе, позбавитись тривожного стану, який виникає, суму або роздратованості. Люди, які не володіють такою властивістю, постійно перебувають у стані дистресу та безпорадних спроб подолати власні негативні почуття. У той час як ті, що мають здібності контролювати емоції, значно

ефективніше та швидше долають небажані емоційні стани. Третій компонент емоційного інтелекту був визначений як спроможність мотивувати себе до діяльності. Він реалізується у зусиллях людини спрямувати власні емоції на користь досягнення мети діяльності, на самомотивування, на нові досягнення, на креативну діяльність. Одним з компонентів спроможності мотивувати себе на досягнення мети діяльності є самоконтроль. Він реалізується у вигляді вміння відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети. Наявність у людини спроможності відкладати задоволення миттєвих імпульсів є дуже важливою передумовою її подальшої успішної діяльності. Четвертий компонент емоційного інтелекту трактується як розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають у інших людей. Ця здібність реалізується, зокрема, у вигляді виявлення емпатії. Люди, які спроможні виявляти емпатію, є більш чутливими до слабких соціальних ознак, які вказують на те, що інші оточуючі їх люди мають якісь проблеми чи переживання та їх необхідно врахувати у спілкуванні. П'ятий компонент емоційного інтелекту реалізується у вигляді вміння підтримувати доброзичливі відносини з оточуючими. Він розглядається авторами, цілком справедливо, як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших людей, як дуже цінна соціальна навичка, що реалізується у спроможності людини впоратися з емоціями, які виникають при взаємодії з іншими людьми.

Розгляд проблеми розвинутого емоційного інтелекту піднімає питання відносного того, чи існує емоційне досягнення та емоційна компетенція, скажімо, у тому ж вигляді, у якому прийнято визначати академічні досягнення або академічну компетентність. Що стосується академічних досягнень, то вони виявляються у вигляді того, що людина зробила, тобто у певній матеріалізованій формі. Компетентність вказує на те, чи відповідають результати діяльності людини конкретним встановленим вимогам. Стосовно емоційного інтелекту судження відносно рівня його сформованості, як вважають дослідники, зробити складніше, бо емоційний інтелект, на відміну від академічного чи загального інтелекту, формується як в процесі навчання, так і в процесі життєдіяльності певною мірою стихійно. На необхідність його цілеспрямованого формування ніхто ще не звертав спеціальної уваги в процесі надання освіти, а в спонтанному сімейному вихованні виявлення емоцій може або контролюватись і певним чином стримуватись в даній конкретній родині, або, навпаки, бути повністю занедбаним. Емоційну компетентність запропоновано оцінювати за наявністю у суб'єкта певних знань та вмінь, якими він може оволодіти, щоб адекватно функціонувати в різноманітних ситуаціях міжособистісного спілкування. Останнім часом з'явилась значна кількість різноманітних тестів емоційного інтелекту, які побудовані на описанні змісту цього конструкту. Вони базуються або на самооцінюванні досліджуваними наявності в них тих чи інших властивостей та здібностей контролювати власні емоції й розпізнавати їх, або на реагуванні на спеціально підібрані ситуації повсякденного спілкування чи діяльності, пов'язані з виявленням емоційного інтелекту. Що стосується оцінки емоційного інтелекту, то треба зазначити, що деякі властивості, які повинні бути притаманні «емоційно розумним людям», можуть бути виміряні за допомогою відповідних психологічних тестів. В дослідженнях зарубіжних авторів, було встановлено, що деякі аспекти емоційного інтелекту можна виміряти досить об'єктивно не за допомогою тестів самооцінювання, а за допомогою таких прийомів, як розпізнавання емоційного стану людей за фотографіями їхніх облич, або виявлення емоційного забарвлення абстрактних дизайнів чи творів мистецтва. Психологи визнають, що загальний інтелект прогнозує деякі аспекти успіху діяльності людини, наприклад, у навчанні або у виконанні певних видів професійної діяльності. Проте, як встановлено, загальний інтелект, який досліджується вже на протязі дуже довгого часу й вимірюється за допомогою відомих тестів IQ, тільки на 10 чи 20% прогнозує успішність професійної діяльності людини, залишаючи 80 чи 90% успіху для пояснення якимось іншими факторами. Можна цілком уявити собі, що серед цих 80% чи 90% факторів, що зумовлюють успішність діяльності, значне місце належить саме емоційному інтелекту.

Таким чином, треба зазначити, що емоційний інтелект є дійсно дуже важливою інтегральною характеристикою особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху. Дослідники стоять ще на початку шляху вивчення цього психологічного феномену, й на-

ступні роки повинні принести додаткові наукові результати, які стануть внеском у наше розуміння цього важливого особистісного конструкта та його ролі у життєдіяльності людини.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская, К.А., 1999. Личность в процессе деятельности и общения. Психология личности: хрестоматия. Т. 2. Самара. с. 301-331.
2. Ананьев, Б.Г., 2001. Человек как предмет познания. СПб.: Питер.
3. Анциферова, Л.И., 1978. К психологии личности как развивающейся системы. В: Л. И. Анциферова, ред. Психология формирования и развития личности. Москва: Наука. с.3-20.
4. Вилюнас, В.К., 1976. Психология эмоциональных явлений. Москва:Изд-во МГУ.
5. Занюк, С.С., 1997. Психологія мотивації та емоцій: навчальний посібник. Луцьк: ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.
6. Носенко, Е.Л., 1998. Емоційний інтелект як одна з форм множинності проявів інтелекту. Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія, 3. с.3-10.

МОВА, МОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПІЗНАННЯ

Довгань Наталія Олександрівна
Інститут соціальної і політичної психології, м.Київ

ОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПОКОЛІНЬ

У конструюванні методології дослідження психології соціокультурної взаємодії поколінь виокремленні основні позиції забезпечення достовірності й обґрунтованості висновків. А саме, феномену множинності соціокультурних реальностей поколінь; [6, с. 160] впливовості безперервних змін історичних умов життя суспільства на світосприймання реальності акторами; [7] значущості соціально-історичних запитів, їх першопричин і психологічних впливів; [2] необхідності використання триангуляції методів вивчення множинності соціокультурних реальностей у сприйманні поколінь, необхідної для розширення парадигмальних меж, вірних і дієвих у конкретному науковому співтоваристві й часопросторі; попередження виникнення помилок через методичні обмеження дослідницьких фокусів; [6; 9, с. 161] здійснення зваженого вибору парадигми дослідження, адже, трактування отриманих результатів, їхня достовірність, в межах різних парадигм, може мати відмінність. В той же час, за причиною, що відхід від стандартів певних наукових напрямків формує методологічні протипоказання (antifoundation), враховано можливість виникнення зіткнень наукових парадигм щодо шляхів виокремлення і доведення «істини»; [4] адже висновки, дієві лише в конкретних парадигмальних рамках не можуть бути істиною. Тому, попередження припинення діалогу інтерпретуючих поглядів, зазначено як таке, що сприятиме об'єктивності дослідження у відносності соціокультурних взаємодій [1; 5; 8]

Такі теоретичні настановлення передбачили вирішення питання якості дослідження у виборі парадигми, що може підтвердити або спростувати існування поколінної «реальної» реальності («real» reality) у фізичному й ментальному планах, не здійснюючи логічного пристосування висновків до отриманих даних на підставах свободи наукового запиту від загально прийнятих констант. Було враховано, що наукова парадигма, як конструкція понять і уявлень не вибудовує стабільних, універсальних критеріїв оцінки реальності поколінь, не є й не може бути незаперечно вірною [3, с. 108], але буде такою, що дає змогу максимально повного розкриття проблеми дослідження. Тому, обрана конструктивістська парадигма дослідження була використана як така, сприяє розкриттю текстів, утворених поколіннями – складних конструкцій шляхом герменевтики та діалектики у співставленнях вибудованих продуктів соціокультурної реальності. Користуючись припущеннями (assumptions), запропонованими E. G. Guba & Y. S. Lincoln, було обґрунтовано вибір теоретико-методологічної системи постановки й вирішення дослідницьких завдань в ракурсі онтологічного, [3] епістемологічного, методологічного аспектів. Безпосередньо онтологічного аспекту конструктивістської парадигми, як підстави визначення уявлень, міри усвідомлення акторів щодо особливостей соціокультурної природи реальності поколінь. Адже релятивизм конструктивізму полягає у множинності ментальних соціальних і культурних побудов, набутих протягом життя, й історичних культурних напрацювань, отриманих у спадок. І хоча, певні сфери соціокультурної реальності є суспільними продуктами, тим не менш, форма та особливості їхнього конструювання, прояви та соціокультурні впливи будуть вважатись результатами дій конкретних суб'єктів. При цьому, культурні конструкції простору не отримують статусу безумовної істинної якості, але, у той же час, у текст / контекстуальній відповідності знайдуть прояв у культурному феномені часу, і, далі, історичній культурній пам'яті поколінь. Тобто, утворені поколінні культурні конструкції не залишаться сталими, «істинними» на всі часи, але в адаптації до контекстуальних вимог, з часом, вплинуть на міжпоколінню реальність. Тому, вибудовані фрагменти соціокультурної реальності, можна буде

означити результатами мережевої свідомості, що змінюються відповідно запитів історичного контексту.

Необхідно наголосити, що у онтологічному аспекті конструктивізму покоління реальність визнається такою, що не є відзеркаленням суспільного життя, при цьому вибудовується у конструюванні поколінної єдності; онтологія не має тотожності з континуумом часопростору актору. Тобто, основою конструювання реальності буде означено не покоління, а історичний контекст, відмінний за своєю сутністю й відносний у сприйманні поколінь-сучасників. Така множинність знайде прояв у варіаціях поколінних онтологій й підкреслить їх значущість у взаємодіях. Адже, змістовність поколінних текстів має конструктивну природу пізнання світу, опосередковану сформованими в онтогенезі поколінними конструктами концептуалізації реальності. Це стає підставою артикуляції поколінних ментальних сфер, як культурних текстів – поколінних відповідей на виклики світу. [10] Таким чином, взаємовпливи сконструйованої поколінної реальності та об'єктивної онтології будуть конституційовані, з одного боку, контекстуальними задачами акторів, з іншого, умовами реальності. Тобто, соціальними можливостями і обмеженнями, що впливають на конструктивістські рухи поколінь трансформаціями соціокультурних стилів, тенденціями їхнього розгортання. Завдяки чому, аналіз культурних текстів поколінь, що контекстуально відповідають реальності, сприятиме артикуляції утворених у взаємодіях інтерпретацій світу.

Відповідно питання співставлення сконструйованих поколінних просторів, необхідно зазначити, що відмінності та умовна неконгруентність (контекстуальна) концептуальних світів не буде вважатись перепоною взаємодій, але формою утворення комбінованої соціокультурної реальності, основою її різноплановості. Справа у тому, що поколінні простори є відкритими системами, що не залишаються у стабільному стані, але безперервно змінюються, а поколінні актори у свідомо / несвідомих взаємодіях, використовують напрацювання інших контекстів часопростору у структуруванні «своїх» текстів. Важливо відмітити, що онтологічне пізнання поколінних конструктів має за основу тексти, як умовно ідеальні – тобто історично адаптовані моделі взаємодій, з умовною конвенційною рамкою онтологічних допусків можливого і доцільного. Тому, природна соціокультурна інтеграція культурних текстів буде прийнята за таку, що вказує на можливість і необхідність цілісного аналізу онтології поколінності методами, які розкривають особливості вибудовування поколінності.

Таким чином, виокремлення і врахування онтологічного аспекту у вивченні культурних текстів сприятиме побудуванню достовірної картини «множинних світів» поколінь, що знаходяться у соціокультурній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Bernstein, R.J., 1983. *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. Oxford: Blackwell.
2. Best, S., & Kellner, D., 1997. *The postmodern turn*. New York: Guilford.
3. Guba, E.G., & Lincoln, Y.S., 1994. *Competing paradigms in qualitative research*. In: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln, eds. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 105-117.
4. Lincoln, Y.S., 1995. *Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research*. *Qualitative Inquiry*, 1, pp. 275-289.
5. Polkinghorne, D.E., 1989. *Changing conversations about human science*. In: S. Kvale, ed. 1989. *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Sweden: StudentLitteratur. pp. 13-46.
6. Ratcliffe, J.W., 1983. *Notions of Validity in Qualitative Research Methodology*. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 5(2), pp. 147-167.
7. Schwandt, T.A., 1989. *Recapturing moral discourse in evaluation*. *Educational Researcher*, 18(8), pp. 11-16.
8. Schwandt, T.A., 1996. *Farewell to criteriology*. *Qualitative Inquiry*, 2(1), pp. 58-72.
9. Singer, E.A., Jr., 1959. *Experience and Reflection*. (C. W. Churchman, ed.) Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
10. Titov, I., 2015. *The Principle of Ontological Constructivism in Postnonclassical Psychology*. *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*, 2, pp. 1-6. Режим доступу: http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_2_2015/Titov_IZPP_2_2015.pdf

Carmita Chávez

*Universidad Técnica De Ambato, Ambato,
República del Ecuador;*

Мазуркевич Ольга Миколаївна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток комунікативних навиків дитини дошкільного віку вимагає особливої уваги, особливо, якщо у дитини є складнощі чи затримка розвитку когнітивних навиків. Під комунікацією ми розуміємо – вміння розуміти мову, використовувати її для досягнення бажаних цілей та встановлення соціальних контактів. Розвиток мови є однією з найбільш досліджуваних складових когнітивного розвитку дитини. Дошкільники знаходяться на доопераційній стадії за теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже. Вони активно поповнюють свій словниковий запас. Важливо пам'ятати, що оволодіння мовою відбувається як в культурному, так і в соціальному контексті. Мовний розвиток ґрунтується на розумінні та розшифруванні символів мови оточення.

Особливістю дошкільного віку є виключно швидка здатність вивчити мову порівняно зі старшими дітьми та дорослими. Особливо це спостерігається у випадку двомовних дітей. Ці діти вивчають дві мови одночасно, й дослідження показують, що ці діти можуть повністю володіти обома мовами. Мозок дитини розвивається та набуває здатності до мислення таким чином, що допомагає їм не лише здобувати, але й удосконалювати свої мовні навички.

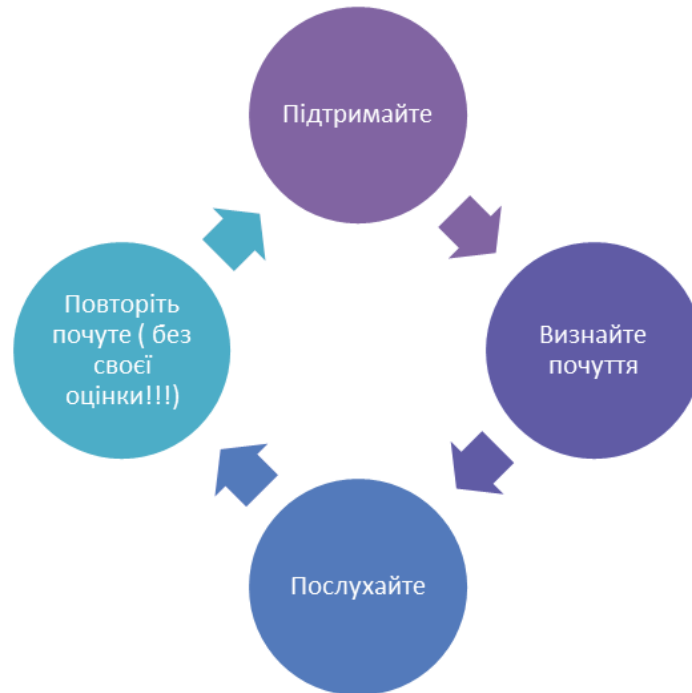
Роджер Браун дослідив розвиток мови в дитинстві. Він підрахував кількість слів у реченнях дітей і визначив, що чим більше слів у реченні вживає дитина, тим вищим є її рівень когнітивного розвитку. Він припустив, що мова розвивається на більш ранніх стадіях. Посприяти ефективному розвитку комунікативних навиків дитини батьки та професіонали можуть, не лише поповнюючи її словниковий запас та займаючись удосконаленням вимови та розуміння мови. Використовуючи, комплексний підхід до розвитку ми сприяємо швидшому розвитку комунікативних навиків дитини. Комплексний підхід включає в себе надання дитині психологічної впевненості та відчуття захищеності та прийняття, розвиток емоційного інтелекту, когнітивних, соціальних, побутових навиків в комплексі. Нижче, перевірений практикою список правил, які сприяють гармонійному розвитку дитини та побудові довірливих відносин з нею, що є основою для успіху в опануванні дитиною необхідних навиків. Правила ефективної взаємодії з дитиною:

1. Бути послідовним та передбачуваним – це дає дитині відчуття безпеки та стабільності, які необхідні для гармонійного розвитку.

Бути послідовним – це дотримуватись даного слова, не порушувати обіцянок (коли порушив щиро вибачитись та пояснити причину на доступному для дитини рівні). Бути передбачуваним – повідомляти дитину про розклад дня, поїздки, зміни, які плануються, на доступному дитині рівні. Тут нам на допомогу може прийти візуальний розклад дня.

2. Розвивати емоційну грамотність дитини – озвучувати емоцію, коли дитина її переживає (тобі страшно/сумно/весело, ти злишся/ боїшся/ радієш/ сумуєш...) та озвучувати свої емоції дитині (я злюсь, я ображена, мені сумно, я радію). Не буває хороших і поганих емоцій. Нам потрібно навчити дитину їх розрізняти та відчувати й за потреби контролювати їхній вияв та зменшувати їхню інтенсивність.

3. Встановлювати емоційний зв'язок (особливо важливо в стресових ситуаціях). Цикл встановлення емоційного зв'язку:



Способи встановлення емоційного зв'язку:

- * Обійми
- * Доторки
- * «Розуміючий погляд»
- * Безоцінне озвучування ситуації або почуттів дитини та інших учасників ситуації.

Що нам потрібно, щоб бути в емоційному контакті з дитиною?

- * Вміння чути себе
- * Вміння розпізнавати свої емоції
- * Вміння виражати свої емоції відповідно до ситуації
- * Вміння чекати
- * Довіра своїй дитині

4. Дбати про себе (приділяти час собі, своїм потребам, стосункам).

Пам'ятаємо, що дитина вчиться дивлячись на нас. Щоб навчити дитину бути щасливою, ми маємо показати їй приклад.

Список використаних джерел

1. Бех, І.Д., 1998. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН.
2. Богуш, А.М., 1990. Обучение правильной речи в детском саду. Київ: Радянська школа.
3. Мухина, В.С., 1998. Возрастная психология. Москва: Академия.
4. Немов, Р.С., 2000. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. 4-е изд. Москва: ВЛАДОС. кн. 1.
5. Gross, J., y John, O., 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, pp. 348-362.
6. Kinkead, A., Garrido, L., y Uribe, N., 2011. Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20, pp. 29-39.

Ялова Оксана Володимирівна

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

На етапі сучасного розвитку країн світу в період формування інтелектуального та інформаційного суспільства, комп'ютерних комунікацій, новітніх технологій, тісних економічних, наукових, культурних зв'язків з розвиненими європейськими країнами, володіння рідною та іноземними мовами набуває першочергового значення. Вивчення та володіння мовами, навіть кількома, стає сьогодні необхідністю для молодих фахівців, бо зростають вимоги до рівня їхньої фахової підготовленості, які повинні всіляко відповідати сучасним вимогам трансформаційного суспільства.

Практика сучасних інтеграційних процесів, які нині відбуваються в Україні, входження її в систему міжнародних, економічних, політичних і культурних зв'язків потребують конкурентно-спроможних фахівців високого рівня в галузі розвитку новітніх технологій в системі забезпечення високої якості мовлення і мовленнєвої компетенції. Діяльність сучасного фахівця із вузівською освітою в умовах стрімкого розвитку нових методів і методик удосконалення своїх професійних навичок і можливостей вимагає не тільки професійної майстерності, а й широкої гуманітарної освіти, яка передбачає інтенсивне усне і письмове спілкування, мовленнєву практику чітко сформованої соціокультурної компетенції. Молодий фахівець повинен усвідомлювати, що від його умінь грамотно і по-сучасному спілкуватися з діловими партнерами (за допомогою ділових документів, телефонних переговорів, ділових зустрічей і т.д.) залежатиме встановлення партнерських контактів, налагодження приватних стосунків з людьми.

Питання мовної культури, соціокультурного аспекту навчання мови, комунікативної компетенції були предметом дослідження як класиків-мовознавців (В.В.Виноградов, І.І.Огієнко, О.О.Потебня, І.О.Зимня) так і сучасних дослідників культури ділового спілкування (В.М.Русанівський, А.П.Коваль), а також у роботах зарубіжних вчених (Ш.Швейцер, С.Сіжано, О.Експерсен).

Європейські дослідники, на відміну від українських, не виділяють окремо компетентність володіння мовою, а виокремлюють загальнокультурну компетентність, до якої володіння мовою входить як її складова. Адже, «компетентність» трактується як здібність, гідність, висока якість, навіть право, повноваження [4, с.203].

Хоча, як зазначають вітчизняні й зарубіжні дослідники, ключові компетентності не є стабільними, їх структура змінна і динамічна, залежна від пріоритетів суспільства, можливостей самовизначення особистості в соціумі, а також, зокрема, від цілей освіти.

Соціальний компонент компетентності розуміється як взаємодія цілого ряду соціальних чинників, до яких належать економічний, суспільно-політичний устрій, національний склад, розвиток технологій, стосунки в сім'ї, ставлення до релігії та церкви і т. ін. Культурний компонент відбиває духовний стан суспільства, силу та пошанування морально-етичних засад, можливість формування розвиненої, творчої особистості, яка б виробляла духовне багатство, культурні норми та цінності [1].

Отже, формування як діяльність, яка творить щось нове або удосконалює вже набуте, надаючи досконалості, завершеності передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності. Цим суб'єтом виступає викладач – носій мови, методик викладання конкретної мови; зрештою психолог – бо працює з живим людським матеріалом, якому притаманні індивідуальний характер, здібності. Цей людський матеріал, студент, належить до окремої групи людей, до певного суспільства, соціуму, з властивими для нього звичаями, традиціями, мораллю, культурою. Тобто, наш здобувач є носієм певних якостей, зокрема за вихованням, освітою, рівнем розвитку творчих сил і здібностей, які виражаються у його діяльності, у сфері духовного життя. Людські сили і здібності реалізуються в діяльності через знання, вміння, навички, рівень інтелекту, морально-етичний розвиток, світогляд, способи і форми спілкування. Кожна сфера професійної діяльності має свої правила і закони мовного співкування, які повинна опанувати сучасна молода людина.

Розкриття людини як особистості здійснюється через мовлення. А функції мовлення – це контакт між тими, хто говорить і тим, хто слухає, передати інформацію, висловити відношення мовника до дійсності, до подій, явищ, що відбуваються, тобто до предмету мовлення. Через мовлення студент формує думки, демонструючи свої знання та досвід у тій чи іншій галузі, добру обізнаність із чим-небудь. Отже, він показує свою компетенцію – глибоке знання, яке дає право висловлювати судження або в той чи інший спосіб приймати рішення.

Важливу роль у суспільному самоствердженні й самовизначенні кожної особистості належить мовній освіті, яка представляє собою процес і результат навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння основ теорії мови з метою комунікації на мовленнєвий, розумовий і естетичний розвиток особистості; мовному вихованню, яке полягає у формуванні естетичної сприйнятливості до цінностей світової культури й осмислення серед них місця культури свого народу; і мовній поведінці, яка реалізовується через використання мови учасниками спілкування в конкретній ситуації відповідно до їхніх рівнів комунікативної і мовної компетенції.

Формування вміння комунікативної компетенції стимулюється оволодінням такою важливою складовою, як лінгвістична компетенція, що передбачає оволодіння знаннями та навичками з різних аспектів мови – фонетики, лексики, граматики [2, с. 20].

Викладач виступає творцем і носієм соціокультурної компетенції. Важливе значення має професіоналізм викладача в аналізі психологічного і інтелектуального рівня здобувачів вищої освіти, а також їхніх вмінь та навичок.

Широкий спектр методичних, дидактичних засобів дає можливість концептуально підійти до потреб формування у здобувачів вищої освіти соціокультурної мовленнєвої компетенції. Доцільно звертати увагу на добір дидактичних матеріалів, оволодівши якими, здобувачі вищої освіти, а завершивши навчання, молоді фахівці змогли б вільно почуватися при влаштуванні на роботу у міждержавні установи, підприємства, впевнено брати участь у наукових конференціях, колоквиумах, семінарах чи на рівні побутового спілкування із своїми іноземними колегами.

Тоді формування соціокультурної мовленнєвої компетенції здобувачів значною мірою залежить від високої кваліфікації, соціокультурної мовленнєвої компетенції викладачів, які є основними носіями цієї компетенції при вивченні і опануванні мовами і їх спроможності навчити студентів входити в іншомовну культуру, «виконувати роль культурного посередника між своєю національною культурою і культурою країни мова якої вивчається, взаємодіяти з носіями мови у різних ситуаціях» [3, с. 114].

Список використаних джерел

1. Бернацька, О.В., 2012. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови [Електронний ресурс] Збірн. матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Вип. 10., Київ, 22 листопада 2012. Педагогічний ін-т Київського ун-ту ім. Б. Грінченка, Ін-т психології і соціальної педагогіки Київського ун-ту ім. Б. Грінченка. Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць_-_Випуск_10
2. Колодько, Т.М., 2005, Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах. Кандидат пед. наук. Національний педагогічний університет. ім. М.П. Драгоманова
3. Маслак, Л.П., 2007. Проблеми підготовки спеціалістів в контексті євроінтеграційних процесів в Україні Модернізація вищої освіти в контексті євро-інтеграційних процесів: збірник наукових праць. Всеукр. методолог. семінару. Житомир: ЖДУ. с. 114-120.
4. Словник «Micro Robert» 1971. Dictionnaire Le Robert S.N.L., PARIS.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

Лапшова Наталія Сергіївна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Соціометричний статус особистості визначається як положення людини, яке вона займає в колективі у соціальній системі суспільства, та визначається кількістю виборів, що отримує кожен член групи під час соціометричного дослідження. Вивченням соціометричного статусу займалися Я. Коломінський, У. Бронфенбреннер, С. Котик, Х. Лійметс, Р. Манна, В. Мерлін, Дж. Морено, М. Обозов, Л. Славіна, Н. Гронланд, Г. Окопов та інші. При цьому зазначалося, що положення людини в системі міжособистісних відносин залежить від двох систем чинників: якостей самої особистості та особливостей групи.

Соціометричний статус є характеристикою неформальної структури групи та визначає характер міжособистісних стосунків.

Соціометричний статус може бути як позитивним, так і негативним, залежно від підрахунку зроблених виборів. При цьому позитивний статус характеризує перевагу людини над іншими членами групи; негативний статус свідчить про ступінь неприйнятності людини іншими членами колективу.

Соціометричний статус є важливим показником положення особистості в колективі та певним чином характеризує досвід спілкування.

Соціометричний статус особистості може зазнавати змін у процесі соціалізації у навчальній групі що, у свою чергу дозволяє досліджувати психологічні особливості соціометричного статусу в студентському колективі.

Зарубіжними й вітчизняними вченими прийнято виділяти 5 соціометричних статусів: знехтувані, неприйняті, прийняті, ті, кому надають перевагу та зірки. Ці статуси характерні також для студентських груп.

Дослідники неодноразово розглядали соціометричний статус відносно різних сфер життя особистості [2]. Так, з 2014 року популярними стали дослідження, пов'язані із політичними уподобаннями респондентів. Було встановлено, що студенти із високим соціометричним статусом (зірки та ті, кому надають перевагу) не підтримують авторитарних методів керування колективом та схильні підтримувати демократичні орієнтації. Дослідники пов'язують це із тим, що «зірки» отримали свій статус не шляхом демонстрування сили, а за високий рівень компетентності, ерудованості та грамотності.

Соціометричний статус особистості є важливим впливовим фактором, коли мова йде про поведінку студента в конфліктній ситуації[1]. Таким чином, «зірки» схильні до пошуку компромісу, а «знехтувані» тяжіють до стратегії пристосування. Відповідно, студенти із високим соціометричним статусом, як правило, схильні вирішувати конфлікти активними способами, а студенти із низьким соціометричним статусом – пасивними способами.

Соціометричний статус особистості студента пов'язаний із схильністю до маніпулятивної поведінки. Знехтувані члени колективу є об'єктом для маніпулятивних впливів. За результатами дослідження, ефект маніпулятивного впливу на знехтуваного студента є більшим, у тому випадку, коли цей студент один. У разі збільшення кількості знехтуваних студентів зростає їхній опір впливу.

Соціометричний статус студента має високі статистично значущі кореляції з рівнем психологічного клімату колективу. Враховуючи той факт, що психологічний клімат має емоційну основу, соціометричний статус зв'язаний з двома групами почуттів – кон'юнктивними та диз'юнктивними [3].

Отже, соціометричний статус особистості є важливою характеристикою студента та показником міжособистісних комунікацій – життя групи. Соціометричний статус студента може зазнавати суттєвих змін у процесі навчання в університеті. Соціометричний статус має зв'язки з політичними уподобаннями студента, з особливостями поведінки особистості у конфліктних ситуаціях, схильністю до маніпулятивної поведінки та психологічним кліматом колективу. Цей перелік особливостей соціометричного статусу студента не є виключним, і більшою мірою враховує не індивідуально-особистісні характеристики особистості, а особливості міжособистісного спілкування.

Список використаних джерел

1. Горбань, М., 2016. Порівняльний аналіз стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях юнаків із різним соціометричним статусом. В : Л.П.Журавльова, Н.Ф.Портницька, Ю.Ю.Дем'янчук, ред. Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету. Вип.8. Житомир:Житомирський державний університет імені Івана Франка.с. 52-53.
2. Москаленко, В.В., Штанько, О.О., 2013. Політичні орієнтації студентів з різним соціометричним статусом. В: М. М. Слюсаревський, ред. Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави:збірник наукових праць. Вип.14. Київ: Видавництво Ліра-К. с. 193-203.
3. Сергієнко, Н.П., Рябуха, Л.В., 2014. Міжособистісні відносини та їх роль в учбовій діяльності студентів та курсантів НУЦЗУ. Проблеми екстремальної та кризової психології,16, с. 208-215.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Вільчинська Тетяна Пилипівна

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ПОНЯТТЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЛІНГВОКОГНІТИВНОМУ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ВИМІРАХ

Вивчення мови в контексті основних проблем антропології, в тісному взаємозв'язку з людиною, її здатністю набувати й зберігати знання про світ активізувало наукові зацікавлення питаннями, пов'язаними з кваліфікацією мовної особистості, яка стала об'єктом дослідження в різних галузях гуманітарного знання. Актуальність означеної проблематики увиразнюється насамперед зростаючим інтересом науковців до питань реалізації антропоцентричного чинника в мові, що спричинив розвиток таких галузей мовознавства, як лінгвокогнітологія та лінгвокультурологія, основними завданнями яких є зрозуміти людину крізь призму її мови, з одного боку, а з іншого – зрозуміти феномен мови крізь призму людини, її природи, психічної та духовної організації.

Метою запропонованої розвідки є окреслити основні вектори вивчення мовної особистості (МО) в лінгвокогнітології та лінгвокультурології, де поняття МО має комплексний характер, підтверджуючи орієнтацію сучасної лінгвістики на синтез, міждисциплінарну інтеграцію знання, розширення об'єкта дослідження, що й визначає його специфіку.

Когнітивна лінгвістика і лінгвокультурологія повною мірою демонструють використання терміна «мовна особистість» саме як маркера «людського чинника» в мові. Прихильники відповідних підходів зосереджують увагу на образно-поняттєвих та образно-оцінних характеристиках МО, втілених у системі її актуальних концептів, де об'єктом виступає типізована особистість. Акцент зміщується на визначення МО як ментального поняття, позначеного лінгвокультурною специфікою, що є закономірним кроком у становленні антропоцентричної парадигми лінгвістичного знання. Особливо, якщо зважати на те, що сама людська особистість є концептом і належить до констант культури [7, с. 551].

На думку більшості науковців, саме МО й концепт становлять основу категоріального апарату лінгвокогнітології та лінгвокультурології. Специфіку поняття МО в цьому контексті простежує С. Воркачов, зауважуючи, що воно охоплює: по-перше, людину як носія мови; по-друге, особистість комунікативну; по-третє, національно-культурний прототип носія певної мови (так званий «семантичний фоторобот», складений на основі світоглядних установок, ціннісних пріоритетів тощо, відображених у словнику) – особистість етносемантичну [2, с. 65-66].

Як єдність трьох взаємопов'язаних рівнів тлумачить МО й Ю. Караулов. Зокрема, вчений виділяє вербальний рівень, що характеризує лексикон людини; когнітивний, який об'єктивує тезаурус особистості, її систему знань про світ; і мотиваційний, що відображає систему мотивів, установок (у тому числі й прагматичних) особистості в мовленнєвій діяльності [4, с. 238].

В. Карасик послуговується поняттям лінгвокультурного типуажу, під яким розуміє узагальнених упізнаваних представників конкретних груп суспільства, поведінка яких відображає норми лінгвокультури загалом та впливає на поведінку всіх представників суспільства [3, с. 224].

На ціннісні орієнтири, вербальну та невербальну поведінку МО, усвідомлення нею світу впливають соціоетнічні та культуромовні чинники, на що вказує й Ф. Бацевич, зауважуючи, що МО «формується в конкретному соціальному, етнічному й мовно-культурному середовищі, асимілюючи за допомогою мови його різноманітний досвід» [1, с. 11].

О. Селіванова наголошує на тому, що обов'язковим компонентом МО є культурно-мовна компетенція, під якою розуміють здатність носіїв певної етнолінгвокультури впізнавати в мовних одиницях та мовленнєвих продуктах культурно-значущі установки й конвенції, ціннісні орієнтири, куль-

турні коди й можливість їхньої переінтерпретації; організувати власну комунікативну поведінку та синтезувати тексти відповідно до цієї культури [6, с. 286-287].

Результатом проєкції лінгвокогнітивного і лінгвокультурологічного підходів на поняття МО стали численні спроби її типологізації. Насамперед у межах окреслених підходів розрізняють полілектну й ідіолектну МО (В. Нерознак). Далі виокремлюють підтипи за різними ознаками: національністю, соціальним статусом, видом мовленнєвої культури, мовними рівнями, ставленням до учасників спілкування, гендерною і віковою ознаками, професійною чи громадською діяльністю тощо. У такий спосіб було вичленовано й описано етносемантичну МО (С. Воркачов), словникову (В. Карасик), семіологічну (А. Баранов), емоційну (В. Шаховський), російську (Ю. Караулов), МО Західної та Східної лінгвокультури (О. Снитко), елітарну (А. Романченко).

На багатогранність МО вказує В. Карасик, зауважуючи, що людей розрізняють за рівнем комунікативної компетентності (високий, середній, низький), за типом мовленнєвої культури (масова або висока), за володінням однією чи двома мовами (монолінгви й білінгви), за ступенем здатності до мовотворчості, за ступенем стандартності засобів спілкування [3, с. 225]. Як бачимо, у процесі таких аналітичних реконструкцій до уваги беруться різні поняттєві, ціннісні й образні характеристики певного лінгвокультурного типажу. Загалом, у лінгвокультурології типологія МО тісно пов'язана із соціальним та етнокультурним середовищем, зі сприйняттям, змістовими особливостями, оцінкою суспільством та їхньою значущістю в культурному просторі. Водночас МО є важливим термінопоняттям когнітивної лінгвістики. Якщо концепт, за словами Т. Космеди, охоплює весь зміст слова (і денотативно-сигніфікативний, і конотативний, і ширше – прагматичний), то мовна особистість як носій певної культури відображає явища об'єктивної дійсності з ментальної позиції [5, с. 153].

Узагальнюючи відомості про МО, її різновиди, констатуємо, що опис лінгвокогнітивних параметрів у широкому спектрі культурологічних виявів на рівнях ментальності, ідентичності, ціннісних доміант обов'язково спирається на дані психолінгвістики, лінгвофілософії, етно-, соціо- і прагмалінгвістики, де МО також розглядають в аспекті впливу на неї мовної культури відповідної національно-соціальної групи; як носія мови, що органічно поєднує індивідуальність та особливості соціуму; суб'єкта, мова якого найповніше відтворює культурну спадщину народу і под. Усе це засвідчує не лише багатоаспектність самого поняття МО, а й багатовекторність його вивчення.

Перспективу подібних досліджень вбачаємо в подальшому студіюванні різних аспектів мовної особистості, насамперед на конкретному лінгвістичному матеріалі, що послужить внеском у розвиток таких нових мовознавчих поліпарадигмальних напрямків, як лінгвоперсоналогія, лінгвоелітологія та ін.

Список використаних джерел

1. Бацевич, Ф., Чернуха, В., 2018. Комунікативна особистість у сімейному спілкуванні : монографія. Львів : ПАІС.
2. Воркачев, С.Г., 2001. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. Филологические науки, 1, с. 64-72.
3. Карасик, В.И., 2007. Языковые ключи : монография. Волгоград : Парадигма.
4. Караулов, Ю.Н., 2010. Русский язык и языковая личность. Москва : Из-во ЛКИ.
5. Космеда, Т.А., 2000. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка.
6. Селіванова, О.О., 2008. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К.
7. Степанов, Ю.С., 2004. Константы. Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Академический Проект.

Zaharevich Natalia

The National University of Ostroh Academy, Ostroh

**REFLECTIVE SKILLS INFLUENCED BY MOTIVATION
AND VOLITIONAL SELF-REGULATION AS AN IMPORTANT COMPONENT
OF SENIOR STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING**

Formulation of the problem. Self-regulated learning is considered to be an important component of senior students' studying and it is impossible without proper self-reflection. Thus, being on the threshold of adulthood, school-leavers need to have good reflective skills in order to monitor their performance, create better learning habits and evaluate their academic progress. On the other hand, low motivated students with poor volitional control have much more difficulties in achieving good results in self-regulated learning.

An analysis of recent researches and publications. The topic of how students become self-regulated as learners has attracted researchers for decades (Zimmerman, 2008). Such scientists as M. Boekaerts, M. Zeidner, P. R. Pintrich (1999) described general theories and models of self-regulation and its social cognitive perspective; B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (2001) paid more attention to the connection of self-regulated learning and academic achievement, including volitional aspects; M. Boekaerts, L. Corno (2005) studied self-regulation in the classroom; B. J. Zimmerman (2008) investigated self-regulation and motivation.

And nowadays, in the 21st century, which is the period of total 'information stream', this point has appeared extremely relevant. Today, 'the world' of students is so digital that it almost absorbs all their time around. Obviously, via the Internet it is rather easier to find out necessary information for studying at school, though an amount of various distract factors, including fakes, advertisements and addictive games, prevents students from good performance of their work. In this case, only highly motivated students with volitional control and critical thinking abilities possessing good reflective skills will perform evident achievements and essential progress in self-regulated learning.

The aim of the article is to describe the results of an empirical study conducted on the hypothesis how motivation and volitional self-regulation influence reflective skills and critical thinking of senior students in the period of their self-determination and the way it affects the motives in choosing future specialization.

Research methods. An empirical study of the connection between motivation, volitional self-regulation, critical thinking, reflective skills and motives of choosing further professional direction was conducted among the students of Vinnytsia Technical Lyceum in Vinnytsia region. The sample consisted of 73 students of the fourth-year study (school graduates). The following methods of the study were used: observation, Methodology 'Reflective skills (metacognitive level)' (by O. Savchenko), Method of research of volitional self-regulation by A. Zverkov and E. Eidman, Test on critical thinking by L. Starkey' (adapted by O. Lutsenko), Methodology 'Diagnosis of achievement motivation' (by A. Mehrabian) and Questionnaire 'Motives for choosing the field of work'.

Results and their analysis. According to the results of the research students of Vinnytsia Technical Lyceum showed high development of critical thinking. 50,7% of respondents have high and very high level and it means that these students possess most skills of critical thinking – logic, induction and deduction, control over emotions, they are critical to techniques of persuasion and manipulation, able to set goals and achieve them.

Diagnosis of achievement motivation (by A. Mehrabian) indicates that almost all tested students are dominated by the desire to avoid failure rather than to succeed.

Analyzing the results of the Method of research of volitional self-regulation by A. Zverkov and E. Eidman, it is worth noting that level of volitional self-regulated development has been studied on three scales: 1) generalized index of volitional self-control, 2) persistence and 3) composure. 33% of students showed high level of volitional self-regulation and persistence and only 15% of them have high level of composure and control themselves well in different emotional situations.

Methodology 'Reflexive skills (metacognitive level)' (by O. Savchenko) ostended that a third of all students have high general level of reflective skills. They can organize processes of solving problems;

predict probable mistakes; regulate own emotional states; plan, evaluate and check their actions; have an ability to create probable models of problem solving; monitor current forms of mental activity; able to estimate their abilities critically.

Questionnaire 'Motives for choosing the field of work' consists of three motives: prestige, material component and indicating the essence of the profession. The results show that the dominant motive applies to the essence of the profession, which reveals to the conscious approach in choice of future occupation. However, material component is the second important motive students consider choosing further specialization. And motive of prestige, on the contrary, is not popular among the respondents.

Taking into account the results obtained in the empirical research it is possible to assume that high level of critical thinking development and reflective skills of one third of the students is affordable due to good volitional self-regulation and persistence, though most of them are not always able to control their emotions and dominated by the desire to avoid failure rather than to succeed.

In our opinion, the school graduates with good critical thinking and developed reflective skills can successfully organize their self-regulated study and realize that, choosing a university for future studying they need to consider a lot of components, but the most important one is understanding their inner motives with monitoring own abilities fitting future profession.

Thus, it can be said that the most of four year students of Vinnytsia Technical Lyceum, having good reflective skill, motivation and volitional regulation, apply to the essence of the profession as the dominant motive in choosing the field of work including material component, which is also rather essential in adulthood.

References

1. Alexander, J.E., Carr, M., & Schwanenflugel, P.J., 1995. Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, pp. 1-37.
2. Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M., 2000. *Handbook of self regulation*. San Diego, CA: Academic.
3. Bourdillon, H., & Storey, A., 2002. *Aspects of teaching and learning in secondary schools: Perspectives on practice*. London: Routledge Falmer.
4. Dinsmore, D.L., Alexander, P.A., & Loughlin, S.M., 2008. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, pp.391– 409.
5. Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U., 1998. Motivation to succeed. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. New York, NY: Wiley. pp. 1017–1095
6. Efklides, A., 2011. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, pp. 6-25.
7. Hitchcock, D., 2017. Critical Thinking as an Educational Ideal. In: D. Hitchcock, ed. 2017. *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*. Dordrecht: Springer, pp. 477-497.
8. Mc Cann, E.J., & Turner, J.E., 2004. Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), pp. 1695-1714.
9. Perry, N.E. & Rahim, A., 2011. Studying self-regulation in classroom. In: B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. pp. 122-136.
10. Zimmerman, B.J., 2013. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), pp.135-147.

Ковальська Наталія Олегівна

Львівський коледж індустрії моди Київського національного університету технологій та дизайну, м. Львів

КОГНІТИВНО-БІХЕВІОРАЛЬНИЙ ПІДХІД У КОНСУЛЬТУВАННІ

У період різних криз (економічних, соціальних, організаційних) люди все частіше відчувають стрес, тривогу та напругу у своєму житті. Все це може призвести до дезорганізації поведінки (наприклад втраті набутих навичок, які, здавалося, були доведені до автоматизму) та дисгармонії у стосунках з оточуючими. Основним завданням психолога має бути надання швидкої, якісної та ефектвної допомоги, яка буде спрямована на усунення дисбалансу в переконаннях, емоціях, поведінці людини.

Тому у наш час когнітивно-біхевіоральне консультування є одним із провідних напрямів надання психологічної допомоги.

Щоб подолати стрес, тривожність, невпевненість у собі чи інші психологічні проблеми, які пов'язані із вихованням дітей часто використовують методи когнітивно-біхевіорального консультування.

Сьогодні існує близько десяти напрямків, які роблять акцент на когнітивно-біхевіоральному навчанні (когнітивна теорія А. Бека, когнітивно-поведінкова терапія Д. Мейхенбаума, мультимодальна терапія А. Лазаруса тощо). Значний внесок зробили М. Махоні, В. Гьюдано, Д. Ліотті та інші.

А. Бек причину виникнення неврозів убаचाє в порушеннях процесів опрацювання інформації. Він відзначив, що когнітивний підхід є більш ефективний для клієнтів, які здатні до інтроспекції та схильні до міркувань про свої думки та фантазії.

Д. Мейхенбаум розробив когнітивну корекційну програму, яка спрямована на розвиток саморегуляції та отримала назву скілл-терапії (від англ. «skill» – вміння). Вона базується на тому факті, що люди схильні до самоінструктування в тих випадках, коли стикаються з важкими ситуаціями. Ці самоінструкції аналогічні автоматичним думкам А. Бека. Самоінструкції можуть виявитися дезадаптивними, якщо вони, наприклад, концентрують увагу на негативних, загрозливих аспектах ситуації або на дефіциті власних навичок.

Мультимодальна терапія Лазаруса ґрунтується на передумові, що всі люди це біологічні істоти з певними біологічними модальностями, тобто здатністю думати, уявляти, відчувати, відчувати емоції, відчувати запахи, діяти самостійно та взаємодіяти з іншими людьми. Лазарус перераховував модальності за допомогою абревіатури BASIC I.D. (в перекладі з англійської – базова ідентифікація). При мультимодальному підході до психотерапії лікування є унікальним у кожному конкретному випадку. Перш ніж почати терапію, проводиться консультація, в ході якої психотерапевт з'ясовує, які модальності пацієнт ігнорує, а які для нього є пріоритетними. Далі терапевтичний процес зосереджується на найбільш корисній для нього модальності, проте потім приходиться черга й до інших модальностей.

У людини з дитинства формуються певні уявлення про різні сторони життя: навколишній світ; про своє місце у цьому світі та про самого себе; ставлення до оточуючих. З часом ці уявлення особистості стають раціональними та ірраціональними.

Основними елементами когнітивної діяльності особистості є:

– глибинні переконання (узагальнені когнітивні структури, внутрішні когнітивні програми, що охоплюють багато пластів її психічної діяльності, організують досвід і поведінку. Вони можуть бути позитивними та негативними);

– проміжні переконання (комплекс окремих думок і поглядів, що визначають її ставлення до певних сторін);

– когнітивні помилки людини (систематичні логічні помилки в думках людини, які виникають на основі проміжних і глибинних негативних переконань);

– автоматичні думки людини (думки або образи, які виникають спонтанно).

Основними принципами когнітивно-біхевіорального консультування є:

- 1) зміст когнітивних структур особистості зумовлює перебіг емоційних станів і почуттів;
- 2) поведінка, ставлення особистості до інших і до себе визначається її логічними схемами, автоматичними думками, поглядами, переконаннями, уявленнями;
- 3) неадаптивні когнітивні структури особистості заважають їй реалістично сприймати факти, події та адекватно осмислювати мотиви власних вчинків і поведінку інших людей, породжують неконструктивні форми поведінки.

Під час консультування клієнт вчиться здійснювати такі когнітивні дії: аналізувати факти, що підтверджують чи спростовують його уявлення; відстежувати свої негативні автоматичні думки; виробляти більш реалістичні оцінки і уявлення.

Консультування має бути зрозумілим і для психолога, і для клієнта. Психологу важливо уявляти, як йому взаємодіяти з клієнтом, які прийоми та методи використовувати, а клієнт повинен розуміти, що йому чекати від консультування, на чому зосередити увагу, які зміни чекати у найближчому часі та недалекому майбутньому. Тому кожна консультативна сесія психолога і клієнта повинна бути підпорядкована певним принципам і правилам (порядок денний, оцінка стану клієнта, складання плану консультування, домашні завдання, підбивання підсумків).

Ефективність когнітивно-біхевіорального підходу обумовлене тим, що його методи впливають на різні складові самосвідомості людини. Вплив саме на глибинні особистісні структури людини в процесі консультування дає можливість створити їй новий конструктивний стиль життя.

Список використаних джерел

1. Абрамова, Г.С., 2001. Психологическое консультирование: Теория и опыт: учебное пособие. Москва: Академия.
2. Гольева, Г.Ю., 2016. Психологическое консультирование: учебное пособие. Челябинск: Изд-во «Цицера».
3. Горноста́й, П.П., 1995. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход. Київ: Наукова думка.

Медведєв Віталій Миколайович

Національний університет «Острозька академія», м.Острог

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СЦЕНАРІЮ ПСИХОЛОГА ДЖОРДАНА ПЕТЕРСОНА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ

Аналіз філософської, історичної, психологічної літератури свідчить, що реалізація професійного сценарію психологічного вигорання бере наукове підґрунтя з історичної спадщини вчених вітчизняної та зарубіжної науки. Саме античність як історичний соціокультурний феномен (Аристотель, Демокрит, Еврипід, Протагор, Сократ, Платон) відкрила ідеал людини. Життєві сценарії саморозвитку, самореалізації особистості знаходимо ще у перших письмових пам'ятках давньоруської культури (Володимир Мономах, Ярослав Мудрий, Іларіон Київський, Данило Заточник). В епоху Відродження на основі гуманізму утверджується неповторність, індивідуальність, свободолюбивість, психологічні особливості людської особистості (Леонардо да Вінчі, М. Копернік, Піко делла Мірандола, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Петрарка, Ф. Рабле та ін.) [1]. К. Юнг розробив концепцію повної реалізації власного «Я», тобто становлення єдиної, неповторної та цілісної особистості. А. Маслоу, К. Роджерс значно розширили й обґрунтували самовираження та самовдосконалення в професійній діяльності людини [2]. У нових дослідженнях Л. Виготського знаходимо теоретичні положення суб'єктивних властивостей особистості: незалежність, здатність до вибору оптимального шляху розв'язування проблем, саморегуляції, самоактуалізації. Вагомими для нашого дослідження є наукові розробки О. Леонтєва, І. Беха, О. Бондаревської, В.Бучківської, В. Рибалки щодо психологічного вигорання як соціальний захист життя та здоров'я особистості [3].

Результати сучасних психологічних досліджень диктують потребу в попередженні психологічного вигорання особистості в контексті професійної діяльності. А тому, досліджуючи теоретичні положення, життєвий сценарій канадського науковця, професора психології Дж. Петерсона, ми можемо знайти ресурси реалізації професійного сценарію крізь призму психологічного вигорання. Використовуючи біографію, автобіографію, документальний фільм та відеоматеріали, листи, продукти діяльності, охарактеризуємо його психічний стан, в якому він перебуває в період публічного тиску через критику нового визначення поняття «дискримінація» в документах Комісії з прав людини. А тому він підкреслює: «...намір має значення й це складний урок, який люди засвоїли, й він знаходиться в основі сучасної законодавчої системи Канади» після характеристики «...що дискримінація відбувається, коли суб'єкт відчуває негативне звернення чи вплив, з наміром чи без, через власну гендерну ідентичність чи гендерне самовираження» [4]. У документальному фільмі, він розповідає, «...що подія безумовно його змінила, хоча й не впевнений, як саме, й зазначає, що у нього «немає часу» про це думати». Психолог вказує, що він не розуміє, що саме з ним відбувається й не може в це повірити, оскільки в його концептуальній структурі немає місця для цього явища, бо присутнє відчуття, що це нереально (деперсоналізація), це не його життя і йому хочеться від нього відділитися, адже йому складно це зрозуміти. Дж. Петерсон пояснює свій стан простим прикладом: щоразу, коли прокидається, він «вражений» що «це» з ним відбувається. Виступаючи з промовами перед студентами та викладачами, людьми різних професій, походжень, різних життєвих сценаріїв, він утверджує та обґрунтовує такі поняття, як: «любов», «правда», «діалог», «життя», «страждання», «добро», – одночасно закликаючи до «смиреного навчання», щоб «правда могла служити добру, а страждання було зменшене» [5]. Шляхами формування вказаних духовно-моральних почуттів та цінностей вважає: розвиток моральних поглядів за допомогою власних роздумів; порівняння правових і духовно-моральних відносин; вправлення у вчинках, що поглядають у самопізнання та самовладання. Методами, які формують особистість, він вважав похвалу, уникнення осуду, фізичних покарань, проникнення в душевний стан людини, емпатійність, здатність особистості до самовдосконалення.

Саме у таких морально-психологічних настановах характеризуються механізми та мотивація поведінки людини в суспільстві відповідно до моральних норм, здійснюється пошук психологічних способів розвитку морально-етичної поведінки та відтворення у ній прийнятних норм для творчого їх перетворення. Його ситуації духовно-чуттєвого вибору актуалізують уявлення особистості про себе як про суб'єкта моральної поведінки та оціночних ставлень до оточуючих, що є змістом концепції іншої людини [5].

Отже, духовно-моральна складова психолога сприяє становленню його врівноваженості та виступає одним з головних психологічних ресурсів супротиву вигорання.

Список використаних джерел

1. Дружинин, В.Н., 2001. Психология : учебник для гуманитарных вузов. Санкт-Петербург : Питер.
2. Ленгле, А., 2008. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа. Вопросы психологии, 2, с. 3–16.
3. Тимошук, Н.С., 2004. Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи: навчально-методичний посібник. Рівне: Волинські обереги.
4. Jordan Peterson. Banned at Linfield JP starts at 6:05 [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=X3gztiMdsGA>.
5. Peterson, J.B., 1999. Maps of Meaning: The Architecture of Belief. New York :Routledge.

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Аблямiтова Фатiме Сафтерiвна
Нацiональний унiверситет «Острозька академiя»

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

В сучасному світі, під тиском соціальних медіа, в постійному пошуку себе, в часи жорстокої конкуренції та під шквалом різноманітної інформації люди знаходяться у постійному стані стресу та відчувають інтенсивні емоційні навантаження.

Взагалі емоції – це особливий вид психічних процесів або станів людини, які проявляються в переживанні будь-яких значущих ситуацій, явищ і подій протягом життя. До емоціональної складової в психології можуть відносити також настрій, почуття, афекти тощо. Емоції часто розглядають як готовність до дії, тобто як такий стан організму, який реагує певним чином на біологічно, особистісно або культурно значимі стимули [2].

Якщо ж говорити про поняття «когнітивні процеси», то це такі процеси які відповідають за отримання та обробку інформації, яку ми отримуємо з навколишнього середовища. По суті, це ті процеси, які виконують функції раціонального пізнання.

Емоції грають велику роль в процесі пізнання. Про цю роль говорили навіть в своїй філософії давньогрецькі мислителі, зазначаючи її важливість. Наприклад, Арістотель говорив про те, що не потрібно жити емоціями, адже людина не буде вільною. Він зазначав суперечливість емоцій: вони можуть бути усвідомлені розумом і тому не шкодити процесу пізнання, але в той же час можуть бути надмірно негативними, тобто не піддаватися раціональному усвідомленню і тому призводити до руйнування людини [3].

Спіноза зазначав, що окрім переживання емоцій, ми можемо визначити їхнє походження, а тому підкорити розум. Л. С. Виготський, а потім і С. Л. Рубінштейн, підкреслювали єдність афективних і розумових процесів, єдність емоціонального і раціонального [5]. Також на думку американського психолога Р.У. Ліпера, емоційні процеси керують нашими думками й визначають сприйняття інформації.

Тобто ми бачимо, що зв'язок емоцій та когнітивних процесів підкреслювався з давніх давен мислителями та психологами. У вісімдесяті роки стали більше звертати увагу на те, що пізнавальні процеси сформувалися в ході адаптації людини до біологічного й соціального середовища. Тому пізнавальні процеси існують не просто для переробки інформації, але виконують певні функції в більш широкому контексті життя людини та його взаємодії з навколишнім фізичним і соціальним світом.

Говорячи про функції емоцій, виокремлюють інформаційну і мотивуючу. Суть інформаційної функції полягає в тому, щоб забезпечувати інформацією процеси мислення та приймати рішення. Емоції викликають різноманітні ефекти, й тому впливають на наше сприйняття. Вони можуть привести до втрати контролю над ситуацією.

Мотиваційна функція проявляється в їхньому адаптивному впливі на мотиви поведінки людини. Прагнення позитивних емоцій у будь-якій діяльності людини обумовлює її поведінку.

Емоції супроводжують будь-яку роботу людини, вони виступають мотиватором, спонукаючи до діяльності, в тому числі й пізнавальної. Ці процеси тому й являються дуже суб'єктивними, адже протікають під впливом емоцій. Звісно, пізнання може супроводжуватися лише здоровим розумом, без емоційного забарвлення, але у такому випадку, як зазначають психологи, воно буде не настільки успішним.

Емоції, як негативні, так і позитивні, можуть спотворювати сприйняття інформації, якщо вони високого ступеня інтенсивності, вони можуть також заважати вирішувати поставлені задачі. Але

позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, можуть сприяти діяльності та мати позитивний характер. Емоційний стан пов'язаний з різноманітними фізіологічними процесами, які мають вплив на наше фізичне самопочуття, а тому зашкоджують або навпаки сприяють когнітивним процесам. Під час переживання тієї чи іншої емоції когнітивна система людини функціонує в особливому модусі, переробляючи насамперед ту інформацію, яка виявляється найбільш важливою в даний момент.

Когнітивні процеси мають прямий зв'язок з пам'яттю, уявою та мисленням. А емоції якраз мають на них великий вплив. Добре відомо, що емоційно забарвлена інформація краще запам'ятовується. Завдяки великій кількості експериментів, які проводилися психологами в кінці ХХ століття, відомо, що краще запам'ятовується та інформація, емоційне забарвлення якої відповідає емоційному стану людини в момент «пізнання». Також легше відтворювати інформацію, якщо емоцію, з якою вона пов'язана, людина відчуває в цей момент.

Будь-яка дія зумовлює необхідність контролю своєї поведінки та емоцій, зокрема. Як ми вже побачили, емоції мають великий вплив на результат нашої діяльності, тому потрібно мати розвинутий механізм емоційної регуляції.

Виділяють дві основні моделі емоційної регуляції:

- Процесуальна – заснована на концепції поетапного вироблення емоцій. Головне приділяти достатню увагу емоційній складовій ситуації та розвивати когнітивну оцінку цієї ситуації. Пропонують також стратегії для регуляції емоцій: наприклад, обирати інший сценарій, який не приведе до негативних емоційних наслідків, або, стратегія концентрації уваги, коли ми переорієнтуємо увагу від стимулу, який викликає небажані емоції;

- Цілеспрямована модель. Людина, як правило, знає, що деякі емоційні стани є корисними, таке уявлення може бути результатом словесних інструкцій щодо бажання якихось конкретних емоційних станів або імпліцитних чи експліцитних переконань щодо користі цих станів. В ситуаціях, коли людина вірить у цю користь, це дає поштовх до цілеспрямованої емоційної регуляції. Емоційно заряджена інформація являється потенційно релевантною стосовно поставленої задачі, яка скоріше за все буде досягнута [1].

Як ми бачимо, емоції мають великий вплив на наші пізнавальні процеси. Позитивні емоції сприяють активізації пізнавальних процесів, розвивають мислення, спонукають до роботи тощо. Негативний афект викликає оборонну реакцію, блокуючи адекватне сприйняття інформації. Для кращого отримання, освоєння, запам'ятовування інформації та пізнання потрібно вміти регулювати свої емоції. Стратегії та механізми налагоджування та стримання емоцій в моделях емоційного регулювання існують різні, але, на мою думку, ця сфера все ще остаточно не вивчена. Людині дуже складно брати верх над своїми емоціями, тому вони дуже часто «втручаються» у наше життя.

Список використаних джерел

1. Валиева, Ф.И., 2014. Эмоциональная регуляция как предпосылка резилантного поведения. Вопросы методики преподавания в вузе [Электронный ресурс], 3(17). Санкт-Петербург: Издательство Политехнического университета. с.72-80.
2. Виллюнас, В.К., 1976. Психология эмоциональных явлений. Москва : Издательство МГУ.
3. Колісник, Л.О., 2013. Проблема емоційного інтелекту в історії розвитку філософсько-психологічної думки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки, 42, с.82-90.
4. Люсин, Д.В., 2014. Влияние эмоций на внимание: анализ современных исследований. В: В.Ф. Спиридонов, ред. Когнитивная психо-логия: феномены и проблемы. Москва: Ленанд.с. 146-160.
5. Рубинштейн, С.Л., 1973. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика.
6. Сысоева, Т.А., 2004. Влияние эмоционального состояния на мнемические процессы: эффект конгруэнтности. В: Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков, ред. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН».с.89-109.

Парницька Надія Ярославівна
*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin,
Rzeczpospolita Polska*

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

У період становлення когнітивної психології вчені зосередили свою увагу на когнітивних процесах, перш за все на мисленні, тоді як емоції розглядалися як джерело помилок цього мислення. У XIX – на початку XX століття психологи дедалі частіше визнавали необхідність їхнього дослідження у процесах пізнання та життєдіяльності [3]. Вже в середині XX століття зв'язок емоційних і когнітивних процесів стає центром досліджень когнітивної психології. Особливо важливу роль відіграють дослідження, які вивчають саме особливості переробки емоційно забарвлених стимулів [2]. Окремо проводяться дослідження безпосередньо з вивчення впливу емоцій на увагу, сприйняття, пам'ять та мислення [1;6].

Чимало досліджень впливу емоцій на увагу пов'язані з тривожністю. Наприклад, дослідження Ф. Сміта, яке показало, що в умовах фрустрації у деяких учасників дослідження спостерігається тенденція до більш швидкого вивчення пар слів, що мають агресивний зміст. Ф. Сміт також виявив, що це відноситься до тих, хто згідно опитувальника, призначеного для виявлення рис особистості, отримав високі показники за відчуттям ворожості [2]. Зіткнення з невдачею зазвичай призводить до посилення емоцій агресивного характеру.

В кількох експериментах Д. Е. Бродбента, в яких брали участь дві групи досліджуваних, де перша група перебувала у тривожному стані, а друга – у нейтральному, порівнювався час їх реакції на погрозливі та нейтральні слова. Тривожні досліджувані швидше зреагували на тривожні слова, на нейтральні час реакції був однаковим в обох груп. Згідно з отриманим результатом, можна зробити висновок, що підвищена тривожність призводить до звуження кола уваги [8]. В тривожному стані люди концентруються на тому, що може нести для них загрозу, будучи менш сприйнятливими до іншої інформації.

Цікаве дослідження провела Е. М. Фінукейн. Групі студентів показували уривки фільмів різних жанрів. Під час виконання студентами завдання на увагу вмикали на екрані комп'ютера кадри з цих фільмів для підтримки певного емоційного стану. Отримані дані дослідження підтвердили, що негативні емоційні стани при активному збудженні перешкоджають обробці нецільової інформації та підвищують вибіркочну увагу. Це дослідження вперше продемонструвало, що в стані гніву та страху вибіркочна увага покращується [6].

Сприйняття людьми інформації також залежить від їхнього емоційного стану. Дослідження в цій області проводили П. Ніденталь та М. Сеттерлунд. Досліджувані після прослуховування музичних фрагментів, кожен з яких викликав певний настрій, повинні були зреагувати на емоційно забарвлені слова. Під час цього досліджувався час реакції. Дослідження показало, що сприйняття людини дуже вибіркоче до емоцій, саме тому люди в пригніченому стані схильні бачити в різноманітних ситуаціях тільки негативні аспекти, в той час для позитивно налаштованих людей ситуація протилежна [5].

В експериментах Е. Метьюса використовувався емоційний ефект Струпа. Досліджувався час реакції учасників на різні емоційно-забарвлені та нейтральні слова. Виявилося, що час реакції на емоційно забарвлені слова був значно довшим, вони потребували більше часу на обробку інформації, так як були більш важливими [6].

Д. Шафер та М. Мерфі досліджували вплив емоційного досвіду на сприйняття. Досліджуваним багато разів на частку секунди показували контури різних облич і пропонували запам'ятати одночасно надані їхні назви. Після експозиції одних облич піддослідним платили гроші, після інших – платити повинні були вони. Як наслідок, в переважній більшості досліджувани запам'ятали обличчя, перегляд яких супроводжувався позитивним підкріпленням [2]. Отже, емоційний досвід, пов'язаний з позитивним чи негативним підкріпленням, впливає на сприйняття.

З усіх когнітивних процесів найбільше досліджували вплив емоцій на пам'ять. Дослідників на-самперед цікавив спосіб запам'ятовування емоційно забарвленої інформації. А. Смірнов провів до-

слідження, у якому просив учасників через півтори години після приходу на роботу розповісти, що з ними відбувалося, коли вони туди йшли. Виявилося, що люди найкраще запам'ятовують емоційно забарвлені події, те, що заважає їм досягти поставленої мети або, навпаки, сприяє [1;7].

Г. Х. Бауер, С. Г. Гілліген, і К. П. Монтейро провели експеримент, в якому за допомогою гіпнозу вводили учасників у різні емоційні стани та давали прочитати позитивні та негативні розповіді, які ті згодом повинні були відтворити. Своїм експериментом вчені підтвердили зв'язок між емоційним поточним станом людини і емоційним забарвленням матеріалу, наданого для запам'ятовування. Відповідність між ними приводить до кращого засвоювання інформації [10;5].

У наступному дослідженні, пов'язаному з відтворенням учасниками раніше записаних позитивних та негативних подій у різних емоційних станах, Г. Х.Бауер виявив, що радісні учасники дослідження більше згадують приємні події, сумні – навпаки, що знову ж таки продемонструвало вплив емоційного стану людини на її пам'ять та подальше відтворення інформації [5].

Дослідження в області емоційної регуляції когнітивних процесів проводила Е. Айзен. Особливістю експериментів було те, що вона викликала у досліджуваних лише позитивні емоції [12]. В одному з експериментів помічник експериментатора просив людей надати йому допомогу після того, як ті отримали невеличкий подарунок. Результати експерименту показали, що після отримання подарунку готовність прийти на допомогу зростає на деякий час, а згодом поступово спадає. В інших експериментах учасникам надавали тестові завдання, а потім повідомляли про їх успішне виконання. Отримані результати показали, що в радісному стані люди значно легше вирішують креативні завдання, а також здатні висловлювати більш оригінальні асоціації [12].

Також вплив позитивних емоцій на мислення досліджувала Б. Фредріксон. У її дослідженні учасникам, розділеним на групи, показували відеокліпи, які викликали різні емоції або були нейтральними. Після цього учасники повинні були уявити себе в ситуації, коли виникнуть подібні відчуття й описати, що вони будуть робити у такому випадку. В результаті учасники, які бачили негативні образи, перерахували значно меншу кількість дій у порівнянні з нейтральними й особливо з тими, хто бачив позитивні образи. Було відмічено розширення діапазону думок позитивно налаштованих досліджуваних та їхню сприйнятливості до можливостей навколо [6]. Б. Фредріксон називає це теорією «розширювати й будувати», основними ідеями якої є те, що позитивні емоції розширюють поле уваги, пізнання та дій, допомагають «відкривати» розум. В перспективі це дозволить набувати нових знань та навичок, корисних у житті. Негативні ж емоції діють протилежним чином.

У дослідженнях О. Тихомирова досліджувані шахісти повинні були вирішувати складні шахові завдання, мислячи вголос і не рухаючи фігури. В якості показника емоційної активації використовувалася шкірно-гальванічна реакція, яка показала, що за декілька секунд до того, як досліджуваний вербально формулював своє рішення, відбувалася емоційна активація. Висновок дослідження полягає у тому, що емоційна активація ніби підказує людині подальший хід рішень [9].

Описані вище факти демонструють, що когнітивні процеси тісно пов'язані з емоціями, їхня роль у пізнанні та поведінці людини беззаперечна. Емоції організовують свідомість, допомагають фільтрувати інформацію, отримувану з навколишнього середовища та беруть участь у процесі її обробки. В подальшому емоції регулюють процес прийняття рішень, вони здатні стимулювати діяльність або гальмувати її, а отже чинити вплив на успішність та якість життя людини в цілому.

Список використаних джерел

1. Андерсон, Д.Р., 2002. Когнітивна психологія : навч. посіб. для студентів вузів.СПб. : Питер.
2. Вилюнас, В.К., 2007. Психологія емоцій : учебн. пособ. для вузов: хрестоматія. СПб. : Питер.
3. Изард, К.Э., 2012. Психологія емоцій : учебн. пособ. для студентов вузов. СПб. : Питер.
4. Лазуренко, О.О., 2004. Проблема емоційності в психології. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 6(4). с. 170–176.
5. Люсин, Д.В., 2002. Эмоциональная регуляция когнитивных процессов. В: В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков, ред. Когнитивная психология : учебник для студентов высших учебных заведений. Москва : Per Se. с. 333-346.
6. Люсин, Д.В., 2014. Влияние эмоций на внимание : анализ современных исследований. В: Д. В. Люсин, В. Ф. Спиридонов, ред. Когнитивная психология: феномены и проблемы : учебн. пособие. Москва : Ленанд.
7. Смирнов, А.А., 1966. Проблемы психологии памяти. Москва:Просвещение.
8. Солсо, Р., 2006. Когнитивная психология : учебн.пособ. для студентов вузов. СПб.: Питер.
9. Тихомиров, О.К., 1972. Эмоции в структуре умственной деятельности. Тезисы выступления к XX международному психологическому конгрессу. Москва. с. 183-186.

10. Bower, G.H., Monteiro, K.P., & Gilligan, S.G., 1978. Emotional mood as a context for learning and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(5), pp. 573–585.
11. Isen, A.M., Daubman, K.A., Nowicki, G.P., 1987. Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), pp. 1122–1131.
12. Isen, A.M., Johnson, M.M., Mertz, E., & Robinson, G.F., 1985. The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), pp. 1413–1426.

Яковлева Марія Василівна

Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ВАЖЛИВІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Прискорений темп життя, збільшення кількості факторів стресу призводять до підвищення частоти та інтенсивності емоційних навантажень. Деструктивні для здоров'я стресові реакції є результатом низького рівня сформованості у людини так званої «культури емоцій»[1]. Існують стресогенні фактори, які неможливо усунути з нашого життя (наприклад, втрата близьких). Уникаючи стресів, людина ризикує упустити ряд можливостей, які складають потенціал особистісного росту. Для того, щоб не витратити власні зусилля на виключення стресу, їх варто направити на формування стратегій протистояння стресу [2]. Крім таких стратегій, важливим способом успішної взаємодії зі стресовими ситуаціями є емоційний інтелект.

Емоційний інтелект дозволяє воедино зв'язувати емоції та інтелект, тобто розуміти свої емоції та емоції оточуючих, вміння керувати ними [4].

Розвиток емоційної культури людини є однією із найактуальніших проблем сучасності[5]. Безумовно це має відношення і до майбутньої професійної діяльності студентів медичного коледжу. Важливими психологічними особливостями якої є емпатія, розуміння емоцій та почуттів інших людей, здатність контролювати власний емоційний стан.

Тому актуальною є проблема розвитку емоційного інтелекту в студентів медичного коледжу.

Мета: з'ясувати інтегративний рівень емоційного інтелекту та його значення в житті студентів медичного коледжу.

Проведене дослідження опирається на вихідні теоретичні положення вітчизняної та зарубіжної психології та емпіричну методику, яка є адекватною меті дослідження – «Діагностика емоційного інтелекту Н.Холла»[3].

Експериментальне дослідження було проведене серед студентів ВКНЗ «Дубенський медичний коледж» РОР. Вибірка становила 48 осіб (32 дівчат, 16 хлопців), студентів II курсу. Результати діагностики за методикою «Діагностика емоційного інтелекту Н.Холла» представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники інтегративного рівня емоційного інтелекту за методикою Н. Холла (N – 48 осіб)

Інтегративний рівень емоційного інтелекту	Стать досліджуваних	
	Дівчата	Хлопці
Низький	37,5%	37,5%
Середній	62,5%	50%
Високий	0%	12,5%

Аналіз результатів за даною методикою показує, що в 37,5 % студентів обох статей інтегративний рівень емоційного інтелекту знаходиться на низькому рівні. Це є свідченням того, що досліджувані мають труднощі у сфері міжособистісних відносин та здатності керувати власними емоціями, їм притаманна імпульсивність, підвищена конфліктність, схильність до нервових зривів.

62,5 % дівчат та 50 % хлопців мали середній рівень емоційного інтелекту, який дозволяє їм краще ідентифікувати власні емоції та розуміти інших.

І лише у 12,5% студентів-юнаків серед усієї вибірки досліджуваних спостерігався високий інтегративний рівень емоційного інтелекту. Аналізуючи всі шкали, які становлять в сукупності інтегративний рівень емоційного інтелекту ми встановили, що для осіб з високим рівнем притаманні чітка дефініція власних емоцій, вміння їх використовувати для досягнення власних цілей, здатність співчувати, розуміти, які почуття та емоції відчувають інші люди на даний момент та вміння мотивувати себе, використовуючи власні емоції.

Оскільки, структуру емоційного інтелекту складають такі процеси як ідентифікація емоцій, їх регулювання, управління своїми та чужими емоціями це говорить про наявність розвинених емоційних, когнітивних та соціальних здібностей.

Тому важливим завданням успішного функціонування в сучасному суспільстві постає розвиток емоційного інтелекту молоді з врахуванням усіх здібностей, що становлять його структуру. Тому що, лише синхронізація всіх інтелектів(емоційного, розумового, фізичного) дозволяє особистості зберегти своє ментальне здоров'я, допомагаючи у протидії з наявними стресогенними факторам.

Список використаних джерел

1. Андреева, И.Н., 2011. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ.
2. Носенко, Э.Л., Чоботарь, А.М., Элькинбард, О.Б., 2000. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей. Наука і освіта. Спец. випуск, с. 190 – 192.
3. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. ред., 2002. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии.
4. Шнайдер, М.И., 2017. Основные направления исследования эмоционального интеллекта. Гуманизация образования, 6, с. 83-88.
5. Яковлева, Е.Л., 1997. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. Вопросы психологии, 4, с. 20-27.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Калюжна Євгенія Миколаївна, Гайдаєнко Світлана Петрівна

Інститут підготовки кадрів ДСЗУ, м.Київ

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ

На даний час проблема девіантної поведінки підлітків є надзвичайно актуальною, тим більше, що існуюча на сьогодні система її попередження залишається малоефективною. Девіантною вважається поведінка, що відхиляється від норм моралі, прийнятих у певному суспільстві на даному рівні соціального і культурного розвитку, і несе за собою санкції: ізоляцію, покарання та інші форми осуду порушника. Поведінкові девіації проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді ухилення від морального й естетичного контролю над власною поведінкою.

Девіантна поведінка підлітків часто обумовлена психологічними особливостями підліткового віку, а саме: особистісною нестабільністю, підлітковими реакціями, акцентуаціями характеру тощо. На формування девіантності підлітків значно впливає сім'я. Істотну роль у цьому відіграють: дисгармонійна сім'я, неправильне виховання дитини, тривалість дії несприятливих умов. Досить часто порушення поведінки підлітків є маркером нереалізації їх природної потреби в увазі з боку батьків, потреби у визнанні, повазі та досягненні успіху.

Когнітивно-поведінковий підхід орієнтований на створення умов для досягнення позитивних поведінкових змін особистості, що сприяють формуванню соціально-ціннісних орієнтацій на основі особистісної композиції соціально-ціннісних відносин.

Завданнями психотерапевтичної роботи з девіантною особистістю виступають: усунення дефіциту в поведінкових репертуарах, посилення адаптивної поведінки, ослаблення або усунення неадекватної поведінки, зниження тривоги, розвиток вміння розслабитися, формування ефективних соціальних навичок та здатності до саморегулювання.

Психотерапевтична робота з девіантними підлітками включає в себе такі складові:

- встановлення контакту та вибудовування відносин співробітництва з клієнтом (клієнт вільно говорить про проблеми, відкривається, проявляє бажання й готовність виконувати умови контракту);

- проведення поведінкового аналізу;

- постановка психологічного діагнозу, формулювання терапевтичних гіпотез, для чого використовується матеріал сімейного анамнезу (домінуюча проблема, тип сім'ї, ступінь порушення сімейної системи, тип взаємин у сім'ї) й особистісного діагнозу (біографічні дані, тип особистості, адаптаційні особливості, тип порушення, модель поведінки з іншими людьми; збір через інтерв'ю та стандартизовані психодіагностичні методики);

- терапевтичне втручання (інтервенція, корекція поведінки).

Корекція девіантної поведінки досягається за допомогою використання наступних методів та прийомів:

- активне навчання соціально-важливим навичкам (тренінг резистентності до негативного соціального впливу, тренінг асертивності, тренінг формування життєвих навичок);

- методи ослаблення девіантної поведінки (пов'язані з практикою покарання, введення негативних підкріплень);

- методи формування позитивної поведінки;

- техніки посилення мотивації зміни поведінки;

- техніки підвищення самоконтролю (тренінги саморегуляції, релаксації, аутотренінг Шульца);

– техніки когнітивного переструктурування (дослідження протиріччя у висловлюваннях, корекція дисфункціональних думок, ірраціональних ідей);

– корекція емоційного стану (десенсибілізація).

До основних принципів когнітивно-поведінкового підходу відносяться:

– комплексність (вплив на різних рівнях: особистість, сім'я, школа);

– адресність (врахування індивідуальних, вікових, статевих, соціальних характеристик);

– позитивність інформації;

– мінімізація негативних наслідків;

– мотивація і особиста зацікавленість учасників;

– спрямованість у майбутнє.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що когнітивно-поведінковий підхід є одним із найбільш доцільних з точки зору ефективності психологічного впливу на особистість із девіантною поведінкою, який має ряд очевидних переваг: чіткість і простота методів, широкий спектр можливостей, короткостроковість та наочна результативність.

Список використаних джерел

1. Калюжна, Є.М., 2020. Когнітивна модель психологічної допомоги особистості. Інноваційні пріоритети розвитку наукових знань: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. 27-28 березня 2020 р. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», с. 96-98.

2. Калюжна, Є.М., Ляхова, Ю.С., 2016. Особливості застосування поведінкового підходу в роботі з девіантними підлітками: Научные исследования современных ученых: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 27 мая 2016 г. Киев, с. 57-58.

Калюжна Євгенія Миколаївна, Пономаренко Олена Миколаївна

Інститут підготовки кадрів ДСЗУ, м.Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ

Проблема синдрому емоційного вигорання є досить вагомою у роботі працівників центрів зайнятості. Емоційне вигорання є особливою формою професійної дезадаптації людини, що призводить до зниження якості роботи, втрати інтересу до неї й навіть до зміни професії та роду діяльності. Воно є причиною порушень фізичного й психічного здоров'я.

Аналіз літератури свідчить, що дослідження емоційного вигорання за змістом традиційно групуються у два напрямки: 1) присвячені росту дезадаптації фахівця та початку формування синдрому емоційного вигорання (досліджуються чинники, які спричинюють емоційне вигорання – професійні особливості праці, індивідуально-типологічні характеристики фахівця, стрес-фактори, організаційні умови роботи); 2) присвячені зриву адаптації фахівця та завершенню формування синдрому емоційного вигорання (досліджуються провідні симптоми синдрому емоційного вигорання та фактор витратності або залученості, який характеризує психофізіологічні та психосоматичні наслідки емоційного вигорання – головні болі, порушення сну, дратівливість, наявність хімічних залежностей тощо). Оскільки немає єдиних діагностичних критеріїв, синдром емоційного вигорання важко діагностувати.

Дії, спрямовані на те, щоб подолати синдром вигорання, припускають як самодопомогу, так і зовнішнє надання професійної допомоги. У першому випадку працівникам слід навчитися усвідомлювати симптоми стресу і керувати ним, опанувати широкий спектр прийомів саморегуляції та подолання перших симптомів прояву стресу на роботі. Якщо ж така самодопомога виявиться недостатньою, буде потрібна професійна допомога – для профілактики та подолання синдрому вигорання. У такому випадку повинні залучатися фахівці, які володіють методами стрес-менеджменту [1].

Існує чимало конкретних способів припинити розвиток синдрому емоційного вигорання: культивування інших інтересів, не пов'язаних з професійною діяльністю; внесення різноманітності в роботу; підтримання свого здоров'я, дотримання режиму сну та харчування; оволодіння технікою медитації; відкритість новому досвіду; уміння не поспішати та давати собі достатньо часу для досягнення позитивних результатів у роботі та житті; обдумані зобов'язання; читання не тільки професійної, а й іншої хорошої літератури; участь у семінарах, конференціях, де надається можливість зустрітися з новими людьми й обмінятися досвідом; періодична спільна робота з колегами, які значно відрізняються професійно та особистісно; участь у роботі професійної групи, що дає можливість обговорити виниклі особистісні проблеми, пов'язані з роботою; хобі, що приносить задоволення.

Усі існуючі види профілактичної допомоги можна об'єднати у дві великі групи:

а) надання допомоги на організаційному рівні (технології, які використовуються керівниками в організаціях);

б) надання допомоги на особистісному рівні (технології, які використовуються психологами-консультантами).

Так, Т.В.Зайчикова і Л.М.Карамушка на рівні особистості надають індивідуальну технологію профілактики та подолання професійного стресу та синдрому «професійного вигорання», яка складається з декількох послідовних фаз та системи конкретних прийомів [4].

Профілактика емоційного вигорання розпочинається з аналізу професійної ситуації, яка полягає в когнітивній оцінці ситуації (виявлення стрес-факторів, аналіз власної стресової реактивності чи толерантності тощо) і зниження впливу стресорів. Це передбачає застосування системи спеціальних прийомів, які є бар'єрами на шляху до стресу.

До таких прийомів належать:

1) розпізнавання стресу;

2) здійснення глибшої когнітивної оцінки ситуації, а саме з'ясування основних стрес-факторів у професійній ситуації людини та здійснення спроб їх усунення;

3) ведення «Щоденника стресових подій» (стреси цього дня, реакції на кожен стресор, що з'явився, способи адаптації до стресора, кращі способи адаптації, прийоми релаксації та їхня ефективність, відчуття);

4) аналіз того, чи мають місце в конкретній ситуації глобальні професійні (життєві) зміни (наприклад, реорганізація на роботі; зміна місця проживання та ін.);

5) визначення основних стрес-факторів, які викликають емоційне вигорання та укладення контракту із самим собою щодо використання певних прийомів подолання стресу протягом певного часу та визначення певної системи винагород або покарань для самого себе;

6) визначення основних мотивів здійснення людиною професійної діяльності, для чого слід скласти перелік усіх причин (реальних і абстрактних), які спонукають працівника виконувати дану роботу;

7) прийняття рішення про те, чи продовжувати працівнику працювати на даному робочому місці;

8) тимчасове зниження навантаження та опанування навичок раціональним управлінням своїм часом;

9) за допомогою спеціальних прийомів та засобів здійснення спроби змінити свій імідж «трудоголіка»;

10) складання списку під назвою «Я дійсно хочу цим займатися»;

11) демонстрація асертивної (впевненої) поведінки, адже впевненість у собі – це здатність виражати себе та задовольняти свої власні потреби;

12) визначення свого розуміння успіху в житті;

13) створення групи соціальної підтримки;

14) турбота про здоровий спосіб життя[3].

На фазі сприймання професійної ситуації як стресової (такої, що викликає стурбованість) слід використовувати прийоми, котрі виступатимуть бар'єрами на шляху до стресу: 1) стратегія вибіркового сприймання; 2) сприйняття життя як свята; 3) використання гумору як буфера між стресовою ситуацією та людиною; 4) визначення типу поведінки в ситуації стресу, який притаманний для людини (тип А чи тип Б); 5) аналіз впевненості у собі та своїх рішеннях, оскільки це уможливує успішний контроль за власним життям; 6) аналіз локусу контролю в управлінні стресом та подіями життя); 7) застосування технік медитації та фізичних вправ з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей [2].

Для профілактики та допомоги соціальним працівникам у подоланні синдрому вигорання рекомендовано наступне:

- організація робочих пауз для емоційного розвантаження;
- оптимізація режиму роботи та відпочинку;
- навчання прийомам релаксації та саморегуляції психічного стану;
- прищеплювання навичок конструктивних моделей поведінки.

Також з метою протистояння вигорання рекомендовано піклуватися про своє психосоматичне здоров'я. Для цього слід формувати звички правильного харчування; регулярні фізичні вправи сприяють виведенню з організму хімічних речовин, що утворюються в результаті стресу, роблять релаксацію більш глибокою і поліпшують сон; освоєння і щоденне використання прийомів релаксації, спрямованої на зниження фізичної, розумової та емоційної напруженості; урізноманітнювати своє життя і активно відпочивати; дбати про позитивний настрій на цілий день; розвивати звички позитивного самонавіювання і мислення, формувати позитивні настанови; знаходити час для турботи про себе; використовувати різноманітні техніки для саморегуляції психічного стану.

При плануванні заходів з профілактики розвитку емоційного вигорання у працівників центру зайнятості, слід врахувати такі завдання: 1) надати можливість проаналізувати свій емоційний стан, усвідомити приховані емоції, усунути емоційну напруженість; 2) продіагностувати наявність або відсутність в учасників ознак емоційного вигорання; 3) визначити особисті якості та зовнішні фактори, які можуть сприяти виникненню і профілактиці емоційного вигорання; 4) сприяти пошуку внутрішніх ресурсів для подолання стресових ситуацій; 5) навчити працювати із власним емоцій-

ним станом та реакціями на подразники, познайомити з основними інструментами та техніками;
б) підняти самооцінку, самоконтроль, розвивати навички самостереження та рефлексії.

Таким чином, на підставі методологічного аналізу досліджуваної проблеми, можна констатувати, що на даний час не існує єдиної стратегії попередження та подолання емоційного вигорання у фахівців соціальних служб, яка б об'єднувала усі концептуальні позиції. Тому означена проблематика потребує подальшого ґрунтовного теоретико-емпіричного вивчення.

Список використаних джерел

1. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С., 2008. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер.
2. Корытова, Г.С., 2005. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности. *Фундаментальные исследования*, 4, с. 29-32.
3. Лаврова, К., 2006. Синдром выгорания: профилактика и управление: пособие для сотрудников, работающих в программах снижения вреда. Вильнюс, Литва: ССВЦВЕ.
4. Максименко, С.Д., Карамушка, Л.М., Зайчикова, Т.В. ред., 2006. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. 2-е вид. перероб. та допов. Київ.: Міленіум.

**Azmat Farooq Ahmad Khurram,
Dr. Mobeen Ul Islam, Dr. Saifullah Saifi, Ms Sadaf Aslam**
*University of Gujrat, Gujrat,
Islamic Republic of Pakistan*

USE OF METACOGNITIVE THINK-ALOUD ON PROSPECTIVE TEACHERS UNDERSTANDING IN RESEARCH PROJECT

The research project Course Code 8613 is offered to the prospective teachers enrolled in B.Ed (1.5 Year/2.5 Year), Department of Early Childhood Education and Elementary Teacher Education, Faculty Of Education Allama Iqbal Open University Islamabad, Pakistan [1]. This research project is mandatory to all the prospective teachers, whereas, a separate supervisor is allotted accordingly. The research project is expected to be conducted by each prospective teacher individually [2]. The prospective teacher selects a problem of his/her own interest. The researcher has to go through all the sub-areas of the project accordingly. However, students of Allama Iqbal Open University Islamabad lack clarity about the research activities [3].

Practical criticism has been levelled at teachers' training in Pakistan [4], but there is no content on the account. Undoubtedly, the theory of theoretical knowledge with pure sciences has become more active in teacher education programs. The Higher Education Commission (HEC) in Pakistan has made some significant changes in the teacher education program. In the light of change, proper conduction of research project for the prospective teachers seems difficult.

Professional development of teachers leaps into the future, in Pakistan; However, research activities are ignored. As per direction from the Higher Education Commission (HEC) of Pakistan, Allama Iqbal Open University Islamabad has revised the research project curriculum to improve the content knowledge and teaching skills of prospective Pakistani teachers [5]. Effective teaching of teachers at the university level is needed today [6]. Many organizations, both nationally and internationally, are dedicated to research in the teaching-learning process, discussion and deliberation platforms, and research activities, but most students still have a low level of knowledge of the essential aspects of various aspects of research activities. Show knowledge. Therefore, it seems necessary to revisit pedagogy for research purposes.

Think-Aloud provides deeper cognition [7]. Participants are encouraged to express or recall their thoughts about a pertinent task [8]. Think-Aloud offers an opportunity for Cognitive knowledge, Learning attitude, effective instruction, motivation, and active participation [9]. Supervisors of the Research project used Think Aloud Protocol for classroom activities and rating the students accordingly by using a checklist of 1 to 5 scoring range. The checklist was designed for the onsite measurement of Understanding and to cope with the threat of validity [10] through expert opinion. Research intended to prove that the use of Metacognitive Think-Aloud on prospective teachers may show significantly different results on Understanding for the research project Course Code 8613. This study was conducted by assuming that replacing the traditional teaching method with Metacognitive Think-Aloud for the teaching of research project Course Code 8613 may get attention and enable prospective teachers to enhance their learning. Prospective Teachers may be able to use Metacognitive Think-Aloud for their education, and it may be beneficial for the improvement in their Understanding in the research project Course Code 8613.

The prime objective of this study was to determine the usefulness of Metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding for the research project Course Code 8613

The Null Hypotheses of the Study

H01. There is no significant effect of metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding in Abstract Writing.

H02. There is no significant effect of metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding in Writing the Literature Review.

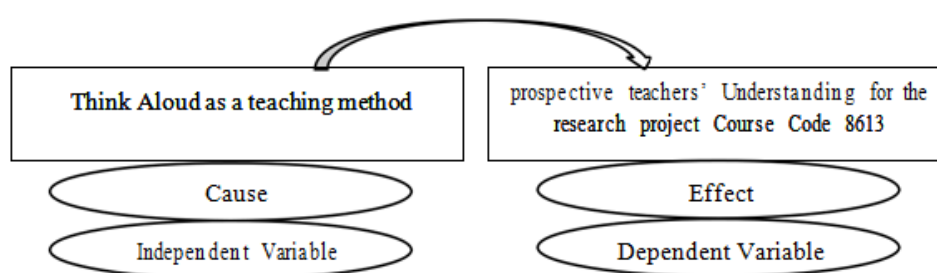
H03. There is no significant effect of metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding in Research Methodology.

H04. There is no significant effect of metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding in Data Analysis and Conclusions.

H05. There is no significant effect of metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding in Writing the Recommendations.

H06. There is no significant effect of metacognitive Think-Aloud on prospective teachers' Understanding in the Research Project.

Metacognitive Think-Aloud was employed on prospective teachers enrolled in Research Project (Code No. 8613), B.Ed. (1.5 Year/2.5 Year), Faculty of Education, Allama Iqbal Open University Islamabad Centre 439. Twenty-three prospective teachers participated in this study; therefore, One-group pretest-posttest experimental design was used. The experiment prolonged for forty-five (45) days, whereas, the content was shared with prospective teachers by employing Metacognitive Think-Aloud. Rubric-based quantitative data was collected through the Think-Aloud protocol. SPSS software (version 24) was used for computation. t-test was used to find the effect. The Study was based on cause and effect, where metacognitive Think Aloud was the "Cause" and served as an independent variable (IV), whereas prospective teachers' Understanding for the research project Course Code 8613 was the "Effect" and served as the dependent variable (DV).



Results of t-test and Descriptive Statistics for prospective teachers' Understanding for the research project Course Code 8613

		N	M	SD	df	t	Sig
Understanding in Abstract Writing	Before the experiment	23	9.42	3.1	22	7.55	0.000
	After the experiment	23	16.52	3.0	22		
Understanding in Writing the Literature Review	Before the experiment	23	10.22	3.0	22	7.45	0.000
	After the experiment	23	17.26	3.2	22		
Understanding in Research Methodology	Before the experiment	23	10.50	3.1	22	8.01	0.000
	After the experiment	23	17.82	3.0	22		
Understanding in Data Analysis and Conclusions	Before the experiment	23	8.92	3.2	22	7.59	0.000
	After the experiment	23	13.22	2.9	22		
Understanding in Recommendations	Before the experiment	23	9.26	3.3	22	7.91	0.000
	After the experiment	23	17.88	3.2	22		
Understanding in Research Project	Before the experiment	23	11.22	3.0	22	7.91	0.000
	After the experiment	23	18.73	2.9	22		

* p <.01. M =Mean and SD = Standard Deviation

Above-cited table indicated paired samples t-test and illustrated a statistically significant difference in Understanding of prospective teachers for Research Project with the use of metacognitive Think-Aloud ($M = 18.73$, $SD = 2.9$) as compared to the stage prior to the use of metacognitive Think-Aloud ($M = 11.22$, $SD = 3.0$), $t(22) = 7.91$, $p < .01$. The eta squared statistic (.74) indicated a large effect size. Similarly, the use of metacognitive Think-Aloud played a significant effect on all the levels of research project Course Code 8613 offered by Allama Iqbal Open University, Islamabad, with a large effect size.

This study purposed for the teaching of the Research project concluded that metacognitive Think-Aloud plays a significant effect on prospective teachers' Understanding in Research Project Course Code 8613. It is recommended that the use of metacognitive Think-Aloud may be used for the professional development of teachers at all stages, especially with the research projects. If the prospective teachers are taught with the use of metacognitive Think-Aloud, it may enable prospective teachers to use it for their self-learning in all the research areas. They may be better able to understand their content in other areas of professional development. Resultantly, they will better teach at lateral stages. This study may open multiple doors for the researchers.

References

1. Khan, I., Khan, F.N., & Ali, A. (2018). Issues in Teacher Education through Distance Education: A Case Study of Allama Iqbal Open University Islamabad, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, III, 142-155.
2. Saleem, T., & Mehmood, N. (2018). Assessing the Quality of Supervision Experiences in the Different Research Stages at Postgraduate Level. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 8-27.
3. Musaud Asdaque, M., Rizvi, S.A.A., Jumani, N.B., & Ahmed, D. (2018). Content Analysis of Distance Education in Pakistan: A Trends Study of Allama Iqbal Open University Islamabad.
4. Aziz, N., & Yousfani, S. (2015). Analysis of uterine rupture at university teaching hospital Pakistan. *Pakistan journal of medical sciences*, 31(4), 920.
5. Arif, M., Ameen, K., & Rafiq, M. (2017). AIOU Web Based Services Usage: Distance Learners' Perspective. *Pakistan Library & Information Science Journal*, 48(1).
6. Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, 24.
7. Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of literacy research*, 43(4), 352-392.
8. Eccles, D.W., & Arsal, G. (2017). The think aloud method: what is it and how do I use it?. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(4), 514-531.
9. Spranger, N., Sandral, D., & Ferrari, K. (2011). Student think aloud-a window into readers' thinking. *Practically Primary*, 16(1), 33-36.
10. Veenman, M.V. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: A discussion. *Metacognition and learning*, 6(2), 205-211.

Наукове видання

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ «СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ» (ICRASP 2020)**

15 травня 2020 року

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*
Упорядник *О. Д. Шовкова*
Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 8,84. Наклад 100 пр. Зам. № 47–20.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП видавець Свиначук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: print35800@gmail.com.